

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/256004784>

Prácticas en Educación Inclusiva. Diálogos entre Escuela, ciudadanía y Universidad. Actas del IX Congreso Internacional y las XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial.

Book · March 2012

CITATIONS

0

READS

1,564

1 author:



[Mayka García](#)

Universidad de Cádiz

67 PUBLICATIONS 118 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

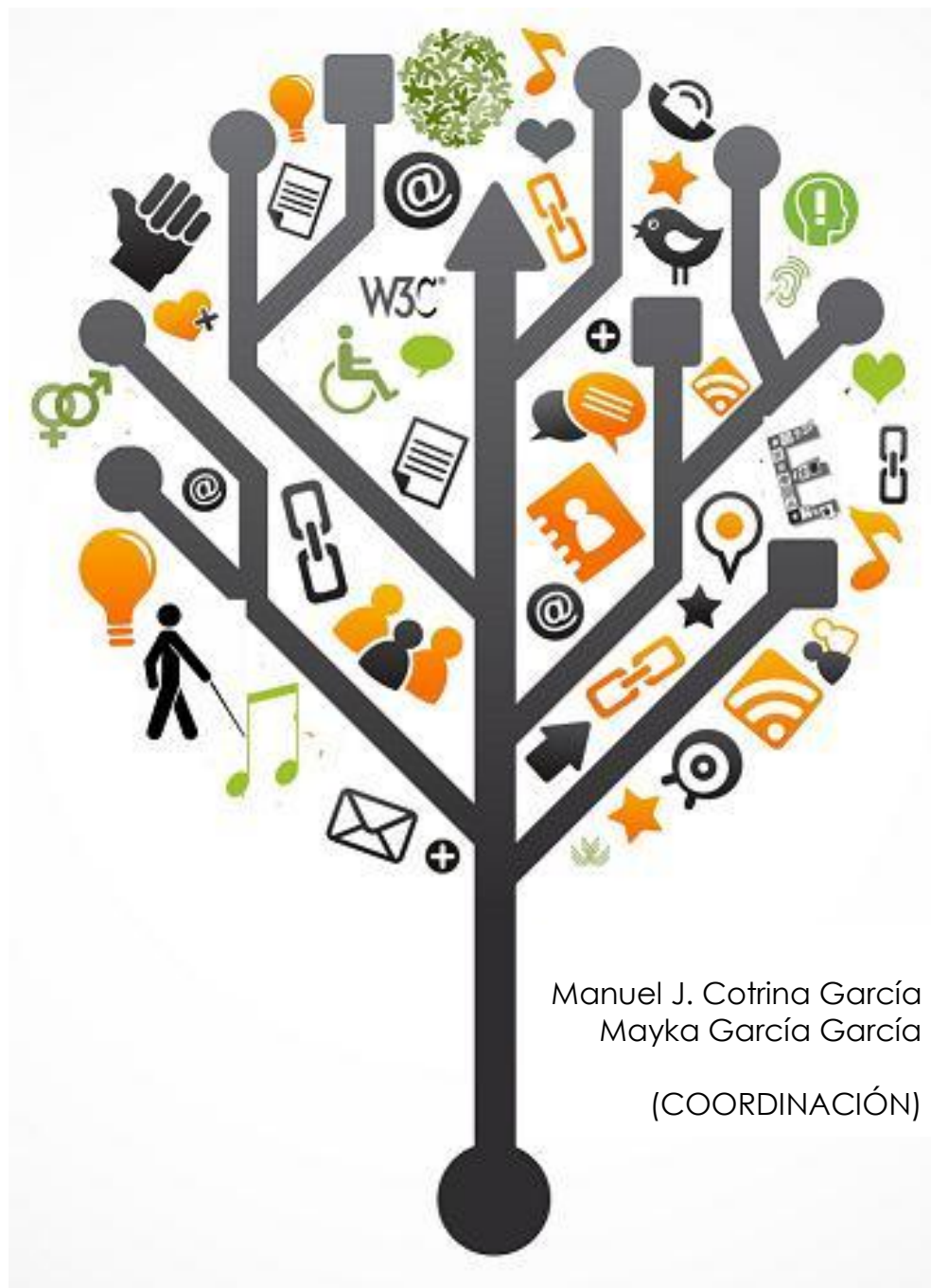


Institucionalización curricular del Aprendizaje Servicio en la Universidad de Cádiz [View project](#)



Explorando el uso de las TIC en Atención a la Diversidad [View project](#)

Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad



Prácticas en Educación Inclusiva:
diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad

ACTAS DE COMUNICACIONES Y PÓSTERS

© del texto: los-as autores-as

© de la edición: Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz

ISBN:978-84-694-9762-3

DEPÓSITO LEGAL: CA 9-2012

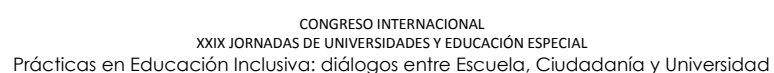
Diseño y composición: Mayka García García

Han colaborado y desarrollado la maquetación de estas actas: Raquel Almagro Cortijo, Laura Valeria Esteban Riba, Remedios Galeote Baena, Patricia García Pérez, Cristina Iglesias Alférez, Rafael López Azuaga y María Recio García.



CONGRESO INTERNACIONAL
XXIX JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Actas de comunicaciones y pósters



ÁMBITO 1

PROFESORADO EN ACCIÓN

MESA A1-A. VISIONES, COLABORACIÓN Y REFLEXIONES ESCUELA-UNIVERSIDAD

EL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE PLANES DE MEJORA	17
Pilar Arnáiz Sánchez, Remedios de Haro Rodríguez, Rogelio Martínez Abellán y Andrés Escarbajal Frutos	
LA ESCUELA INCLUSIVA ANTE EL ABANDONO ESCOLAR	25
Joan J. Muntaner	
MODELOS INCLUSIVOS DE ESCOLARIZACIÓN PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL	33
Isabel Serrano Marugán y Dra Ascensión Palomares Ruiz	
DOCENTE CON DISCAPACIDAD VISUAL PROTAGONISTA DE LA ESCUELA INCLUSIVA	43
José Antonio Gómez Monedero y Beatriz Núñez Angulo	
TRABAJAR COLABORATIVAMENTE PARA ENSEÑAR Y APRENDER EN UNA ESCUELA INCLUSIVA	50
Remedios de Haro Rodríguez, Pilar Arnáiz Sánchez, Andrés Escarbajal Frutos y Rogelio Martínez Abellán	
CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA	58
Francisco Ramos Cuncanchún	
LA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA DESDE UN ENFOQUE LOGOPÉDICO	65
Antonio Hernández Fernández, José Antonio Torres González, Fernando Peñafiel Martínez y José María Fernández Batanero	

MESA A1-B. VISIONES, COLABORACIÓN Y REFLEXIONES ESCUELA-UNIVERSIDAD (II)

POTENCIAR COMUNIDADES DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE ENTORNOS FAMILIA-ESCUELA INCLUSIVOS	74
Tomás Sola Martínez, Juan Manuel Trujillo Torres y Marina García Carmona	
PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL Y PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN ANDALUCÍA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO	81
Rosario Ordóñez Sierra y María José Gómez Torres	
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN EL ÁMBITO DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA	97
Jasone Mondragón Lasagabaster	
UN PARADIGMA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL	106
Ascensión Palomares Ruiz, Sagrario López Sánchez y Daniel Garrote Rojas	
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	117
Sonia Rodríguez Cano Y Davinia Heras Sevilla	
LA ENFERMEDAD DE HUNTINGTON JUVENIL EN LA ESCUELA	122
María Fernández Hawrylak y Claudia Grau Rubio	

MESA A1-C. VISIONES, COLABORACIÓN Y REFLEXIONES ESCUELA-UNIVERSIDAD (III)

LAS DINÁMICAS DE GRUPO COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL	132
Anna García Hernández	
LA PUESTA EN MARCHA DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE A PARTIR DE GRUPOS INTERACTIVOS	142
Michel Santiago del Pino y Cristina Goenechea Permisán	
LA ATENCIÓN EDUCATIVA TEMPRANA A LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO	153
Diego Pérez Mora	

LA ADAPTACIÓN DE MATERIALES: UNA ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN EN LOS CENTROS	167
Erika Mª Gálvez Quero y Sandra Rico Collantes	
NUESTRAS PUERTAS ESTÁN ABIERTAS: LA ACOGIDA EN CASTILLA Y LEÓN	176
Pilar Fernández Gómez	
LA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA	187
María Rosa Rosselló Ramón y Begoña de la Iglesia Mayol	

MESA A2.A. DESDE LAS ESCUELAS (I)

EXPERIENCIA ESCOLAR: EL RITMO DE LA GRANJA	197
María José Cabrera Soto	
ESCUELA INCLUSIVA Y EDUCACION INTERCULTURAL DESDE UNA PERSPECTIVA EUROPEA: UNA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE PROFESORADO DE ALMERIA, EL GOLDSMITHS COLLEGE (UNIVERSIDAD DE LONDRES) Y EL AYUNTAMIENTO DE TOWER HAMLET	208
M. Rubén Martínez Reche y José Antonio Rueda Suárez	
UN CURRÍCULUM INCLUSIVO EN EDUCACIÓN MUSICAL: LA CREATIVIDAD APLICADA EN EL AULA DE E.S.O.	216
Sara Cuevas Romero	
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y COMPETENCIAS BÁSICAS, NUEVOS RETOS EN EL ASESORAMIENTO DEL CREI CyL	223
Beatriz Gallego y Mónica Lago	
VALORES DEL TEATRO INFANTIL PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA	232
Asunción Cifuentes García, Raquel de la Fuente Anuncibay, Rosa Mª Santamaría Conde y José Luís Cuesta Gómez	
APORTACIONES DEL TRABAJO INCLUSIVO DE LA DISCAPACIDAD A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LOS CENTROS	245
Josefina Rodríguez Bravo	

MESA A2.A. DESDE LAS ESCUELAS (I)

ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y MÚSICA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	252
Paloma Antón Ares y Marta Fernández-Carrión Quero	
EL TRABAJO POR PROYECTOS MEDIANTE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA INCLUSIÓN EN EL IES. PIN-218/11	260
Concepción García Romero	
UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA EN EL AULA DE PTVAL	270
Rocío Tocino Robledo	
DIVERSIDAD CULTURAL E INCLUSIÓN ESCOLAR: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL	278
Victoria Borrell Velasco	
LA CAPACIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	288
Matilde Roselló del Castillo	
WE CAN... INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL	294
Antonio Gregorio Rodríguez Martínez	

ÁMBITO 2

DESCUBRIENDO LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

MESA B1. PROPUESTAS DE ESTUDIANTES (I)

ANÁLISIS DE VARIABLES INFLUYENTES EN EL DESARROLLO DE PROCESOS INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO DESARROLLADO EN UN INSTITUTO CORDOBÉS	302
Rafael López Azuaga	
INCLUSIÓN EN EL RECREO: ¿UN ESPACIO OLVIDADO?	312
Laura Bueno Fernández	
MUSICOTERAPIA Y PARÁLISIS CEREBRAL.	322
María Luisa Montánchez Torres y Antonio López Delgado	
LA COORDINACIÓN INTERPROFESIONAL Y LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA PRIMARIA.	330
Susana Fernández Larragueta y Monia Rodrigo	
EL PROYECTO INEDITHOS: EL CASO DE AINHOA	340
Miquel Salom Rigo y Sebastià Verger Gelabert	
NUESTRO HIJO ES DIFERENTE, ¿QUÉ PODEMOS HACER?	347
Marta López García	
EL TRATAMIENTO DE LA IDENTIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN LA ESCUELA	356
Lucía Reche Barea y María José Pina Lorente	
¿CÓMO AFECTA LA RELACIÓN FAMILIA-VIVIENDAS TUTELADAS EN LA CALIDAD DE VIDA DEL DISCAPACITADO INTELECTUAL?	366
Amparo de la Loma Moragón Sahuquillo y Nuria Torrijos Moreno	

MESA B2. PROPUESTAS DE ESTUDIANTES (II)

LA IDENTIDAD CULTURAL DEL PUEBLO GITANO Y SU RELACIÓN CON LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	377
Isabel Mª Ferrándiz Vindel, Mª Ángeles Martínez Hernández, Berta Castejón	
TUTORÍA CON FAMILIAS	385
Isabel Mª Ferrándiz Vindel, Emma Escribano Picazo, Mª Concepción López Martínez, Mª Mercedes López Martínez	
UN HERMANO ESPECIAL	393
Isabel Mª Ferrándiz Vindel, Ana Cruz Gras Egido, Carmen Mª Jaén López y Estefanía Pérez Patricio	
LAS FAMILIAS PARTICIPANDO EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	401
Sandra Chicote Martínez, Jaime González Mola y Francisco Javier Moya Romela	
OLIMPIADA MATEMÁTICA 2012. UNA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD	410
Isabel Mª Ferrándiz Vindel y Mª Ángeles Muelas Orejón	
LAS DINÁMICAS DE CYBERBULLYING COMO EJEMPLO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA	418
Ana María Giménez Gualdo	
NÚCLEO DE ACTIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN (NAAH/S). SENDAS DE UTOPIÁS, BARRERAS POR SUPERAR Y EL INACABABLE DESEO DE JUSTICIA SOCIAL	428
Dina María Rosario dos Santos	

MESA B3. PROPUESTAS DE ESTUDIANTES (III)

“ROMPIENDO UNA MÁSCARA”	440
UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL TEATRO EN POBLACIÓN ADOLESCENTE, PARA FAVORECER EL	

BIENESTAR Y PROMOVER EL RESPETO A LA DIVERSIDAD.

Iván David García Castro	
LA INCLUSIÓN EN ANDALUCÍA: LOS PERIODOS DE FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y LABORAL EN CIFRAS	449
María José Gómez Torres	
EL PROCESO DE CAMBIO HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA	459
Paula Escobedo Peir y Auxiliadora Sales Ciges	
LAS APORTACIONES DE LAS METODOLOGÍAS DE CORTE BIOGRÁFICO AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA-INTERCULTURAL	467
Iulia Mancila	
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS A TRAVÉS DEL CINE	476
Cristina Iglesias Alférez, Alicia Mena Cortés y María Recio García	
LA PÍLDORA EDUCATIVA: HERRAMIENTA DIDÁCTICA ANTE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	483
Daniel Ponce Guardiola y; Francisca María Rodríguez Vázquez	
NORMALIZACIÓN E INCLUSIÓN, EL FUTURO DE LA EFICACIA EN LA EDUCACIÓN PARA LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	490
Victoria María Cara Cortés	

MESA B4. PROPUESTAS DE ESTUDIANTES (IV)

LA PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD EN IES TORREÓN	502
María Josefa Corchero Díaz	
HERRAMIENTAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	513
Nieves Santos Fernández y Cristina Muñiz Ronchel	
EDUBLOGS: HERRAMIENTA 2.0 PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	521
Rocío Lago Urbano, Patricia Allós Villanueva y María Ramírez Espinosa de los Monteros	
PROCESOS PARA CONVERTIR UN CENTRO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE INCLUSIVA	530
Cristina Muñiz Ronchel y Nieves Santos Fernández	
CONOCIENDO LA INCLUSIÓN: IDEAS PREVIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL	538
María J. Fiuza Asorey y Yésica Teijeiro Bóo	
COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA-ESCUELA: UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	546
Yesica del Aguila Ríos y Patricia García Pérez	
DIRECTRICES REFLEXIVAS A LA HORA DE REESTRUCTURAR LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL	552
Emilio Jesús Lizarte Simón y María Angustias Hinojo Lucena	
APROXIMACIÓN DE LA ESCUELA ESPECIAL ANTE LAS NUEVAS PRETENSIONES EDUCATIVAS. LA PERSONA SORDA COMO PUNTO BÁSICO DE ANÁLISIS	557
Emilio Jesús Lizarte Simón y María Angustias Hinojo Lucena	
DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA BASADA EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	561
Patricia García Pérez y Laura Sánchez Silva	

MESA B5. PROPUESTAS DE ESTUDIANTES (V)

INFLUENCIA DE LAS EXPERIENCIAS INTEGRADORAS EN LA ESCOLARIZACIÓN DEL FUTURO DOCENTE EN SU FORMACIÓN SOBRE LA ESCUELA INCLUSIVA	569
Mª José Ramos Estévez y Gema Blanco Montañez	
“LA CIUDADANÍA NO ES PARA TODOS” BARRERAS ARQUITECTÓNICAS: LÍMITES PARA LA INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD	577

José Antonio Vela Romero	
ENFERMEDADES RARAS: CONOCER EL SÍNDROME DE MOEBIUS Y TRABAJAR SU INCLUSIÓN	586
Francisco Javier Arcos Rus, Mercedes Lorena Pedrajas López y Nazaret Sosa Mendoza	
MEDIDAS PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD	594
Francisco Javier Arcos Rus, Mercedes Lorena Pedrajas López y Nazaret Sosa Mendoza	
EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN ACOGE: UN PARAGUAS LLAMADO INCLUSIÓN	604
Ángela Campuzano-Cuadrado, Roberto Santos-Fernández y Beatriz Gallego-López	
LA COMUNICACIÓN Y SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN EL ALUMNADO: UNA REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL ÁMBITO ESPAÑOL	612
Rosa Eva Valle Flórez y Esther López Rodríguez	
ENFERMEDADES RARAS: CONOCER EL LUPUS Y TRABAJAR SU INCLUSIÓN	624
Mercedes Lorena Pedrajas López, Nazaret Sosa Mendoza y Francisco Javier Arcos Rus	

MESA B6. PROPUESTAS DE ESTUDIANTES (VI)

¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO? ¿FAMILIAS Y DOCENTES ENTENDEMOS EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?	637
Ana Doménech Vidal y Odet Moliner García	
LA EDUCACIÓN SENTIMENTAL Y SEXUAL DE LAS Y LOS ADOLESCENTES COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN	645
Guadalupe Calvo García	
LAS TIC EN LECTOESCRITURA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	654
Juncal Rivero García	
LA TEORÍA Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS COHESIONADAS ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA NOS OFRECEN CLAVES EDUCATIVAS	662
Carlos Sancho Álvarez	
LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE ENFERMEDAD: RECORRIENDO UN CAMINO DE CARA A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	673
Yésica Teijeiro Bóo y María J. Fiuza Asorey	
UN INDIVIDUO, DOS HEMISFERIOS. ESTILO PROPIO DE APRENDIZAJE Y VISIÓN DEL MUNDO QUE LE RODEA	683
Marcela Alejandra Antón y Belén María Romero Díaz	
LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN ANDALUCÍA: UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO	692
Raquel Almagro Cortijo	

ÁMBITO 3

APRENDIENDO DEL ENTORNO ASOCIATIVO

MESA C. DESDE LAS EXPERIENCIAS

INDICADORES PARA LA REFLEXIÓN HACIA MODELOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS: LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS. FEAPS	703
Remedios Orozco Ramírez	
PROCESO DIVERZE: UNA EXPERIENCIA DE OCIO INCLUSIVO	713
Enrique Beca Perteguer	
ÁVALÓN: UN PROYECTO GLOBAL	723
Mª Carmen Benítez de Alba y Julia Benítez Barrios	
ÁVALÓN: PERSPECTIVAS DE UN OCIO INCLUSIVO	731
Soraya Espada Gago y Macarena Rocío García Dana	

CARPETA DE CRECIMIENTO PERSONAL: UNA HERRAMIENTA DE CRECIMIENTO PARA UNOS ALUMNOS DE GRAN POTENCIAL, UNA HERRAMIENTA DE COHESIÓN PARA UN GRUPO DE PROFESIONALES	738
Nuria López Roca	
CREATIVIDAD, LABERINTO DE LOS SENTIDOS. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LAS AULAS.	748
Héctor Tronchoni Albert	
LA INCLUSIÓN DE LOS EXCLUIDOS	754
Laura Valeria Esteban Riba	

ÁMBITO 4

INVESTIGADORES-AS QUE DIALOGAN

9

MESA D1. DILEMAS Y AVANCES EN INVESTIGACIÓN INCLUSIVA (I)

EL MODELO DIDÁCTICO INVESTIGADOR PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	761
Inmaculada Gómez Hurtado, Virginia Morcillo Loro y Francisco Javier García Prieto.	
ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS QUE FAVORECEN A LA ESCUELA INCLUSIVA	773
Pedro Jurado de los Santos y María Delia Justiniano Domínguez	
CONCEPCIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD DE LOS NIÑOS Y JÓVENES DE LAS ESCUELAS DE MISIONES. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	782
Pablo D. Vain, Fabiana I. Silva, Silvia E. Nudelman, Silvana C. Cardozo, Marta G. Vázquez, Evelyn Eichler y Luisa Fonseca	
LA (NO) INCLUSIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA	789
Lisandro David Hormaeche	
ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN NO EXISTEN CAMINOS INTERMEDIOS	797
Asunción Moya Maya	
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA DIALÓGICA DESDE UN ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN INCLUSIVA	806
Enrique Javier Díez Gutiérrez	
LOS MÉTODOS VISUALES COMO ESTRATEGIA PARA AVANZAR HACIA UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA. UNA EXPERIENCIA CON FOTOGRAFÍAS Y DIBUJOS	816
Montserrat Vilà Suñé, Maria Palliser Díaz y Judit Sullana Noell	
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ESCUELA Y UNIVERSIDAD	827
Elena Rueda Antolinez, Beatriz Carramolino Arranz y Inés Ruiz Requies	

MESA D2. DILEMAS Y AVANCES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

APRENDER A EMPRENDER PROYECTOS DE CENTRO COORDINADOS: UN COMPROMISO CON LA EQUIDAD Y LA PARTICIPACIÓN	838
Elena Hernández de la Torre	
PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS	847
M ^a José Navarro	
APRENDIZAJE INTERACTIVO DE PERSONAS SORDAS Y OYENTES DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA: METODOLOGÍAS EMERGENTES QUE APUESTAN POR LA CULTURA INCLUSIVA	853
Alba M. ^a Hernández Sánchez	
DOCENCIA EN RED PARA LA ASIGNATURA DE LENGUA DE SIGNOS EN LAS MENCIONES DE LOS GRADOS DE MAESTRO DE PRIMARIA Y MAESTRO DE INFANTIL	864
Rosalía Aranda Redruello	
PLAN DE VOLUNTARIADO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	872
María Gervilla Zapata, Rosario Arroyo González	

EL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA ESCUELA INCLUSIVA	880
Viviana Alicia Gallardo Conde	

ÁMBITO E
RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

MESA E1A. DIALOGOS EN RELACIÓN CON FORMACIÓN DEL PROFESORADO

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE APOYO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA: NUEVOS ROLES, NUEVAS COMPETENCIAS	887
Gloria Díaz Fernández e Ignasi Puigdemívol Agudé	
LA PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA GENERACIÓN DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA INCLUSIVA.	897
Juan José Leiva Olivencia y Estefanía Almenta López	
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA: EL APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	908
Estefanía Almenta López y Juan José Leiva Olivencia	
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO INCLUSIVO	917
Rosa Marchena Gómez	
EL PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE.	928
Antonio Luque de la Rosa, Luís Ortiz Jiménez y Antonio Sánchez Palomino	
PERCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA CREATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	938
Begoña Vigo Arrazola y Juana Soriano Bozalongo	
OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE DE TODO EL ALUMNADO	947
Begoña de la Iglesia Mayol y María Rosa Roselló Ramón	

MESA E1B . DIALOGOS EN RELACIÓN CON INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (I)

¿DERECHOS SIN ETIQUETAS?	954
Carmen García Pastor	
DIFICULTADES QUE ENCUENTRA EL PROFESORADO DE APOYO A LA INTEGRACIÓN PARA AVANZAR HACIA UN MODELO INCLUSIVO EN LA C.A.P.V	966
Karmele Aranguren Garayalde y Jose Maria Etxabe Urbiet	
LA FORMACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA: VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS	977
Josefina Lozano Martínez, Mª Carmen Cerezo Máiquez y Rocío Angosto Fontes	
¿ESTÁ INTEGRADO EL ALUMNADO EXTRANJERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA?: UN ESTUDIO EN LA REGIÓN DE MURCIA	987
Salvador Alcaraz García, Francisco Javier Ballesta Pagán, Mª Carmen Cerezo Máiquez y Rocío Angosto Fontes	
LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES A UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	997
Sarai Merino Ruiz, Irina Castillo Reche y Carolina García Martínez	
UN ALUMNO CON SÍNDROME DE ASPERGER. ESTUDIO DE CASO EN UN AULA ORDINARIA	1007
Dolors Bernal	
LA ADECUACIÓN DE LOS PLANES DE TRANSICIÓN AL TRABAJO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. APLICACIÓN DE UN PLAN DE EVALUACIÓN	1017
Montse Castro Belmonte	

MESA E1C . DIALOGOS EN RELACIÓN CON INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (II)

ENSEÑAR HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES A ALUMNADO CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	1028
Carolina García Martínez, Irina Sherezade Castillo Reche, Natalia González Morga y Sarai Merino Ruiz	
LA HISTORIA DE DOS NIÑOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INCLUIDOS EN UN CENTRO ORDINARIO	1037
Jesús Soldevila Pérez, Mila Naranjo Llanos, Pere PujolàsMaset y José Ramón Lago Martínez	
PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA CON NECESIDADES: ALGUNOS MODELOS BASADOS EN ACTUACIONES E INTERDISCIPLINARES	1049
Elisa Ruiz Veerman y Pilar Gútiérrez Cuevas	
ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL DESARROLLO Y EL PROCESO DE ASESORAMIENTO DE UN PROGRAMA DE APOYOS INCLUSIVOS (PROYECTO PAC): ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO	1057
Pere PujolàsMaset, Robert Ruiz i Bel, José Ramón Lago Martínez, Marta Marimon, Jaume Miquel March, Mila Naranjo Llanos, Núria Padrós, Olga Pedregosa Xuclà, Gemma Riera Romero, Mª Teresa Segué Morral, Jesús Soldevila Pérez y Lluís Solé	
EXCLUSIÓN VERSUS INCLUSIÓN: LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA ALUMNADO CON ALTERACIONES DE COMPORTAMIENTO EN LA ESO. UN ESTUDIO DE CASO.	1064
Dolors Forteza Forteza y Francisca Moreno Tallón	
UN MAPA DE PREOCUPACIONES Y BARRERAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:	1075
María Ángeles Parrilla Latas, Isabel Doval Ruiz, Mª Esther Martínez Figueira, Mª Amalia Muñoz Cadavid, Manuela Raposo Rivas y María Ainoa Zalbaza Cerdeiría	
UN PROYECTO DE MEJORA ESCOLAR: CREACIÓN Y DESARROLLO DE GRUPOS DE APOYO MUTUO EN CENTROS ESCOLARES	1087
Carmen Gallego Vega	

MESA E2A . PRESENTANDO RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN: MIRADAS MÚLTIPLES (I)

ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ELEMENTOS DIFERENCIADORES QUE AUMENTAN LOS RESULTADOS Y LAS EXPECTATIVAS POSITIVAS	1099
José Mª Fernández Batanero	
ESTIMULACIÓN PRECOZ DE HABILIDADES AUDITIVAS Y DEL APARATO FONOARTICULATORIO EN IMPLANTADOS COCLEARES	1106
Sonia Maritza Alcalde Rabanal Y Guadalupe Campos Fernández	
LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE GRANADA	1114
Yolanda Arjona Calvo Y Mª José León Guerrero	
PERFIL DEL DOCENTE EN CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE ANDALUCÍA	1125
Mª Jesús Colmenero Ruiz Y Mª Del Carmen Pegalajar Palomino	
UN MODELO COLABORATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA: EL ESTUDIO DE CASO	1135
María José Ramos Estévez	

MESA E2B . PRESENTANDO RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN: MIRADAS MÚLTIPLES (II)

BARRERAS Y AYUDAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL. REFLEXIONES ACERCA DE UN PROYECTO DE MEJORA QUE SURGE DE LA VOZ DEL ALUMNADO	1146
Ignacio Haya Salmón, Susana Rojas Pernia y Teresa Susinos Rada	
PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA TRABAJAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD	1155
Vanesa Ausín Villaverde, Fernando Lezcano Barbero y Vanesa Delgado Benito	
LA PLANIFICACIÓN INDIVIDUALIZADA COMO ELEMENTO DE VÍNCULO ENTRE LA PROGRAMACIÓN DE AULA Y LA ATENCIÓN PERSONALIZADA	1167
Olga Pedragosa i Xuclà, Robert Ruiz i Bel, Jaume Miquel March y Lluís Solé	

LA ESCUELA INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA REALIDAD EN LA REGIÓN DE MURCIA	1175
Ascensión Palomares Ruiz, Antonio Carlos González López y Daniel Garrote Rojas	
APLICACIÓN DEL PROGRAMA CA/AC (COOPERAR PARA APRENDER/APRENDER A COOPERAR. PROGRAMA DIDÁCTICO PARA ENSEÑAR A APRENDER DE MANERA COOPERATIVA) EN UN GRUPO CLASE DE SEGUNDO CURSO DE LA ESO EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES.	1183
Gemma Riera, Montse Juvè y Pere Pujolàs	
EL PAPEL DE LA FAMILIA CON NIÑOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA ESCUELA INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO	1194
Gema Blanco Montañez	

MESA E2C. PRESENTANDO RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN: TICS E INCLUSIÓN

DGA-II, APLICACIÓN INFORMÁTICA PARA DOCUMENTAR LAS DECISIONES GENERALES DE TIPO ORGANIZATIVO Y CURRICULAR CON ALUMNOS QUE PRECISAN APOYO EN LA ETAPA DE PRIMARIA	1204
Carlos Luís Nicolás Franco	
REDES COLABORATIVAS 2.0 FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD	1213
Tomás Sola Martínez, Juan Manuel Trujillo Torres y Marina García Carmona	
EL MÓVIL COMO HERRAMIENTA DE ACCESIBILIDAD EN LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	1221
Juan José Bazán Sánchez, Antonio Luque de la Rosa y Luís Ortiz Jiménez	
USO Y CONSUMO DE MEDIOS DIGITALES DEL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO EN SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	1235
Josefina Lozano Martínez, F. Javier Ballesta Pagán, Natalia González Morga y Salvador Alcaraz García	
DIFICULTADES EN LA ACCESIBILIDAD WEB DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	1245
Antonio Chacón Medina, Helena Chacón-López, Carolina Fernández Jiménez, M. Dolores López-Justicia y Mª Tamara Polo Sánchez	
OPORTUNIDADES Y POSIBILIDADES DE LAS TIC PARA LA INCLUSIÓN: LA PIZARRA DIGITAL	1254
Remedios Benítez Gavira y Sonia Aguilar Gavira	
EXPERIENCIAS DE E-LEARNING EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL DOCENTE	1264
Rosario Arroyo González, Francisco Salvador Mata, Mª Aurelia Ramírez Castillo, Teresa Lara Romero y Juan Caballero Martín	
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE SÍNDROME DE DOWN. TICS PARA LA INCLUSIÓN	1273
Antonio Miñán Espigares y Carmen Varela Báez	

ÁMBITO F

UNIVERSIDAD E INCLUSIÓN

MESA F1. UNIVERSIDAD E INCLUSIÓN

LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA ROMPE BARRERAS A LA DISCAPACIDAD	1283
Miguel María Reyes Rebollo, Rocío Piñero Virué	
RESPUESTA DE LA UNIVERSIDAD AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD: RESULTADOS DE UN ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO	1291
Anabel Moríña Díez, Almudena Cotán Fernández	
LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA ANTE LOS RETOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	1303
Rocío Piñero Virué, Miguel María Reyes Rebollo	
DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL AUTOCONCEPTO DE JÓVENES CON DEGENERACIÓN RETINIANA	1310
Helena Chacón-López, Antonio Chacón Medina	

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	1317
José Luis Gallego Ortega, Antonio García Guzmán y Antonio Rodríguez Fuentes	
MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS	1326
Vanessa Delgado Benito, Raquel Casado Muñoz y Vanesa Ausín Villaverde	
ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD DESDE EL PATROCINIO DEL ALUMNO	1336
Alejandra Huertas Romero, María Rosa Salas Labayen	
REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS PARA LA ATENCIÓN A LAS NEE DE LOS ALUMNOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	1341
María Rosa Salas Labayen, Sandra Huertas Romero; Belén Urosa Sanz, Isabel Muñoz San Roque; María Martínez Felipe	
¿RESULTA CONVENIENTE SISTEMATIZAR EL PROCESO DE ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD?	1349
Escorza Piña, Susana	
ACCIONES EDUCATIVAS Y ORIENTADORAS PARA LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO FORMATIVO DEL EEES	1357
Pedro R. Álvarez Pérez, David López Aguilar	

MESA F2 . INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN

TRABAJO COLABORATIVO DE UN ALUMNO INVIDENTE, EN LAS PRÁCTICAS DE MÁSTER EN PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS	1366
Beatriz Núñez Angulo y José Antonio Gómez Monedero	
UNA EXPERIENCIA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA EN LA UNIVERSITAT JAUME I	1375
Auxiliadora Sales Ciges, Auxiliadora Sales Ciges, Odet Moliner García y Arecia Aguirre García-Carpintero	
UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD. PROPUESTAS DE FORMACIÓN Y ACCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE UNA COMUNIDAD INCLUSIVA	1381
Javier Herrero-Martín y Rosario Valdivielso Alba	
LA APLICACIÓN DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN UNIVERSITARIOS PARA FOMENTAR LA INCLUSIVIDAD Y LUCHAR CONTRA LA DESIGUALDAD SOCIAL	1388
Luis Torrego Egido y Henar Rodríguez Navarro	
CORRESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA FACILITANDO EL ACCESO DE LOS GRUPOS AUTOGESTORES	1395
Nagore Ozerinjauregi Beldarrain, Naiara Berasategui Sancho, Zuriñe Gaintza Jauregi, Leire Darretxe Urrutxi, José Ramón Orcasitas García y Javier Monzón González	
PROGRAMA “DOBLE ACOGIDA”. UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	1404
Juan Fernando Castro de Paz	
APRENDEMOS CON SERVICIOS A LA COMUNIDAD	1412
Lourdes de la Rosa Moreno	
LAS EMOCIONES COMO PROCESO DE INNOVACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA POR UNA PROFESORA NOVEL	1422
Laura de las Flores Sánchez Calleja	

POSTERS

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL SERVICIO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y PSICOPEDAGÓGICO	1434
Esperanza Marchena Consejero, M ^a Del Mar López Sinoga, M ^a José Navarro Cecilia, C. Romero López Alberca, F. Hervías Ortega, A. Araujo Hoyos, C. Senín Calderón e Inmaculada Menacho Jiménez	
POR LA COMUNICACIÓN ORAL A LA COMUNICACIÓN SIGNADA. LA “DESMUTIZACIÓN” COMO REMEDIO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	1436
Macarena Gallardo Marcos, Isabel M ^a Guerra Moreno, Noelia González Trujillo, Laura Sánchez Silva Y Teresa Gemma Sibón Macarro	
INTEGRA-T, UNA PROPUESTA EXCLUSIVAMENTE INCLUSIVA	1437
María Del Mar García Gallardo.	
PLAN DE APOYO A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	1439
M ^a Tamara Polo Sánchez, M ^a Dolores Villena Martínez, Carolina Fernández Jiménez, M ^a Dolores López Justicia y Mercedes Bellido González	
PROPUESTA DE APLICACIÓN E INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN EL PROTOCOLO DE ACTUACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA INCLUSIÓN DE UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD	1440
Carolina Rodríguez Cano, Rosabel Roig Vila y Sergio Ferrández Escámez	
EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD WEB EN LOS PORTALES EDUCATIVOS ESPAÑOLES. TASA DE INACCESIBILIDAD COMO INDICADOR DEL NIVEL DE CONFORMIDAD CON LAS PAUTAS DE ACCESIBILIDAD DE CONTENIDO WEB 2.0	1442
Sergio Ferrández Escámez, Rosabel Roig Vila y Carolina Rodríguez Cano	
ADAPTACIÓN DEL “INDEX FOR INCLUSION” AL CONTEXTO ESPAÑOL: TRADUCCIÓN Y MEJORAS METODOLÓGICAS	1444
Henar Rodríguez Navarro, Laura E. Gómez y Beatriz Gallego	
UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD ES POSIBLE. CÓMO SE TRABAJA LA INCLUSIÓN DESDE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS DE MADRID	1446
Marta Gómez Gómez y Piedad Tolmos Rodríguez-Piñero	
INVESTIGANDO EN EDUCACIÓN ESPECIAL: ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE ATENCIÓN FAMILIAR AL ALUMNADO CON NEE	1448
Vanesa López Báez y Christian Alexis Sánchez Núñez	
T-INCLUYE: EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LAS TICS	1450
Noelia Alcaraz Salariche y Laura Pérez Granados	
DEFICIENCIA NO ENSINO SUPERIOR: INTERAÇOESSOCIAIS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE	1452
Antonia Soares Silveira E Oliveira, Lygia Maria Silveira E Oliveira	

ÁMBITO 1

PROFESORADO EN ACCIÓN



15

EL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE PLANES DE MEJORA

Pilar Arnaiz Sánchez, Remedios de Haro Rodríguez,
Rogelio Martínez Abellán y Andrés Escarbajal Frutos.

Universidad de Murcia

parnaiz@um.es

RESUMEN

El mayor desafío que afrontan los sistemas educativos en la actualidad radica en promover una educación democrática e inclusiva y en garantizar el derecho de todos los niños y jóvenes a recibir una educación de calidad basada en los principios de igualdad, equidad y justicia social. Precisamente, en este trabajo presentamos un proyecto de investigación desarrollado en la Región de Murcia, *“Planes de Mejora, hacia una escuela inclusiva”*, cuya finalidad reside en el establecimiento de los pasos necesarios en los centros educativos con el objetivo de caminar hacia el desarrollo de una educación inclusiva. A continuación damos muestra de las características y distintas fases existentes en dicho proyecto.

17

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas deben impulsar los procesos necesarios para garantizar la inclusión. Precisamente, en este trabajo mostramos el Proyecto *“Planes de Mejora: Caminando hacia una Escuela Inclusiva”*¹ desarrollado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España), coordinado conjuntamente por la Consejería de Educación, Formación y Empleo y el Equipo de Investigación de la Universidad de Murcia: “Educación Inclusiva: Escuela para todos”. Su finalidad reside en implementar planes de mejora teniendo como modelo de referencia el desarrollo de una educación inclusiva (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2011; Arnaiz, de Haro, Escarbajal, 2010; Booth & Ainscow, 2002; Fullan, 2001). De este modo, los objetivos del proyecto hacen referencia a:

- Aprender y desarrollar políticas, prácticas y culturas inclusivas en los centros educativos participantes en el proyecto Planes de Mejora.
- Conocer, aplicar y evaluar diferentes estrategias, técnicas y metodologías que favorezcan la atención a la diversidad en el aula.
- Aprender técnicas y habilidades para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el trabajo colaborativo-cooperativo.
- Fomentar la participación de los padres y del alumnado en la vida del centro.
- Establecer redes de apoyo y colaboración entre los miembros y las instituciones.
- Y conocer experiencias de centros educativos sobre el funcionamiento de un aula basada en la diversificación del proceso instructivo, aplicarlas y evaluarlas.

¹ El presente estudio forma parte de la investigación titulada *“Planes de Mejora, hacia una escuela inclusiva”*. Investigación financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

Este proyecto aparece incardinado dentro del movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar, preocupado por poner en marcha procesos de cambio que logren una mejora de los centros. Precisamente, el proceso seguido para su desarrollo está inspirado en los pasos a seguir para la mejora de un centro teniendo en cuenta la filosofía de las escuelas eficaces (Davis y Thomas, 1992; Ramasut & Reynolds, 1997) como son: la consolidación del grupo de trabajo; el diagnóstico de la situación, el análisis y la formulación de problemas; la búsqueda de soluciones; la elaboración del plan de acción, la preparación de su puesta en práctica y el desarrollo colaborativo del mismo así como la evaluación de la experiencia. Este plan de trabajo se ha llevado a cabo en siete centros educativos, cinco de ellos de Educación Infantil y Primaria y dos de la Educación Secundaria Obligatoria.

En las líneas siguientes, daremos cuenta de su diseño metodológico, así como de sus fases.

2. LAS CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO: DISEÑO Y FASES

Como mencionábamos en el apartado anterior, el propósito general de este proyecto es promover procesos de reflexión-acción en el seno de los centros participantes, en concreto sobre los procesos de inclusión-exclusión presentes en los mismos para establecer planes de mejora que conduzcan a la mejora educativa.

El método empleado está condicionado por las características del proyecto. Por ello, teniendo en cuenta que la investigación se sitúa en las prácticas educativas de las aulas de educación infantil, primaria y secundaria, partimos de un análisis de la realidad de cada centro para posteriormente establecer un plan de mejora. De este modo, el modelo que mejor se ajusta a los objetivos y características de este estudio es el que nos ofrece la “investigación-acción”.

A este respecto, Elliott (1990) señala que este tipo de investigación es un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes dado que requiere un proceso de reflexión cooperativa; enfoca el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; propone la transformación de la realidad mediante su análisis y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio. Asimismo Kemmis y Taggart (1992), definen la investigación-acción como investigación participativa, colaboradora, que surge de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo.

Es una investigación de tipo descriptiva e interpretativa en un primer momento, ya que pretende analizar y tomar conciencia de la realidad de cada centro para en un segundo momento, establecer e implementar propuestas de mejora. De igual forma, es una investigación evaluativa ya que pretende medir los avances de cada centro hacia la inclusión, es decir, en relación con la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado. A continuación mostramos las fases del proyecto.

2.1. El proyecto y sus distintas fases

El proyecto “Planes de Mejora: Caminando hacia una Escuela Inclusiva” se ha desarrollado en tres fases. En este momento nos encontramos en la tercera fase que se corresponde la evaluación de los planes de mejora desarrollados en cada uno de los centros.

2.1.1. Fase de planificación

a) Selección de los centros

La selección de los centros se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Serían centros de Educación Infantil y Primaria así como de Educación Secundaria Obligatoria no excesivamente grandes y donde en principio resultaba difícil enseñar-aprender dadas las características del contexto.
- La mayoría del profesorado del centro estaría adscrito al proyecto.
- Debían tener como objetivo desarrollar una educación inclusiva.

Una vez establecidos estos criterios, hicimos un listado de centros que considerábamos los reunirían. El primer contacto lo hicimos a través de conversación telefónica con los directores de los mismos, estableciendo una primera visita para darles a conocer a los equipos directivos las características del proyecto, sus objetivos, desarrollo, documentación, etc. Se les facilitó tiempo para que dieran a conocer el proyecto al claustro de profesores, dejando claro nuestro compromiso de volver al centro y reunirnos con todo el claustro para debatir el proyecto con más amplitud, en el caso de que estuviera interesado.

El proyecto en los centros seleccionados fue aprobado en claustro, levantándose la correspondiente acta. La configuración de los centros fue la siguiente:

Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP, en adelante):

- CEIP 1 (Cartagena)
- CEIP 2 (Cartagena)
- CEIP 3 (La Ñora)
- CEIP 4 (Alhama de Murcia)
- CEIP 5 (Murcia)

Centros de Educación Secundaria (IES, en adelante)

- IES 1 (Torre Pacheco)
- IES 2 (Torre Pacheco)

La participación e implicación de los centros fue alta. Solamente uno de ellos, el CEIP 5 ha tenido un menor grado de participación al existir diferencias notables entre los deseos mostrados y la materialización de estos en la acción, ya que tras las reuniones mantenidas se vislumbra la preferencia por procesos de formación ligados a los modelos de racionalidad técnica.

b) Estructura organizativa

Una vez seleccionados los centros, se definió la dinámica organizativa que regiría el diseño, implementación y evaluación del proyecto. Con este fin, se determinaron dos tipos de estructuras claramente diferenciadas pero complementarias entre sí, denominadas: estructura de centro y estructura externa al centro. Pasamos a explicar cada una de ellas.

□ *Estructura de centro*

La estructura de centro está formada por todos los docentes de una misma escuela o instituto participantes en el proyecto. Dentro de esta estructura de centro existe un "*Equipo Interno de Centro*" integrado por el Director, el Jefe de Estudios y los Coordinadores de Ciclo. La función fundamental de esta comisión es dinamizar el desarrollo del proyecto en el centro.

□ *Estructura Externa al Centro*

Ha estado formada por el "*Equipo Planificador*", constituido por: la Administración Educativa (dos representantes de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia), el equipo interno de cada centro, la directora del Proyecto y dos miembros del Grupo de Investigación de la Universidad de Murcia.

Durante cada curso esta comisión se ha reunido tres veces con el fin de valorar cómo se iba desarrollando el proyecto e ir tomando las decisiones oportunas para su buen funcionamiento. De forma precisa cabe señalar los objetivos que se marcó esta comisión: a) establecer el interés y la participación de los centros; b) motivar la implementación de nuevas metodologías y de cambios en el aula; c) buscar prácticas inclusivas que supongan una mejora de la calidad educativa y d) ofrecer el apoyo y las ayudas necesarias para posibilitar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

c) Dinámica de formación

Los momentos de formación han sido diversos. En primer lugar, nos encontramos con una formación en centros que se ajusta a las características y necesidades de cada contexto. En segundo lugar, con una formación general dirigida a todos los participantes en el proyecto y que adopta el formato de conferencias-ponencias, tras las cuales se realizan sesiones de debate y en tercer lugar con la celebración de jornadas de encuentro para facilitar el conocimiento y el intercambio de experiencias entre los centros participantes.

Estas actividades de formación se han realizado a dos niveles.

- ❑ *Formación en gran grupo:* La han recibido todas las personas participantes en este proyecto; se han realizado fuera del horario escolar mediante conferencias o ponencias de personas con una reconocida trayectoria en las temáticas seleccionadas por los centros así como jornadas para dar a conocer las experiencias desarrolladas. Cada curso académico ha contado con dos sesiones de formación grupales con una duración cada una de ellas de cuatro horas así como de dos jornadas de encuentro para conocer los trabajos realizados.
- ❑ *Formación del equipo de cada centro:* A ella han asistido sólo los docentes de cada centro, por lo que ha sido una formación en pequeños grupos, en mayor profundidad y centrada en dar respuesta a las necesidades e intereses surgidas en cada escuela o instituto. Se ha llevado a cabo en horario extraescolar, y se ha posibilitado la presencia en esas sesiones de los equipos internos de los demás centros para que estos actuarán como red de difusión de los conocimientos abordados en esas sesiones formativas.
- ❑ *Visitas por parte del equipo de seguimiento del proyecto a los centros:* Se han realizado al menos de cuatro-seis visitas por curso a cada centro, durante las horas dedicadas por el profesorado a trabajar en el proyecto, con el fin de animarlo y asesorarlo en el caso de necesidad.

2.2.2. Fase de implementación

El primer paso para implementar el proyecto tras la consolidación de los diferentes grupos de trabajo radica en realizar un diagnóstico de la realidad de cada institución educativa. Conocer la realidad es el primer paso para iniciar un proceso de mejora. Por ello, precisamos analizar la cultura, las políticas y las prácticas existentes en los centros, ya que éstas pueden convertirse en murallas que dificultan e impiden promover una educación inclusiva.

En este sentido fue necesario acometer una autoevaluación del centro con la finalidad de conocer las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en el mismo y que dificultaban el desarrollo de una educación para todos. Como ha puesto de manifiesto Álvarez (2006), la autoevaluación llevada a cabo por los propios centros, dota de una mayor conciencia sobre su realidad al proporcionar la información necesaria para identificar aquellas áreas susceptibles de mejoras a través de acciones sistemáticas, efectivas y dinámicas. De este modo, la evaluación se convierte en pieza clave para la mejora, la información generada por la misma sirve para la toma de decisiones y el establecimiento de planes de mejora.

Para realizar este proceso de autoevaluación algunos centros han utilizado los materiales elaborados por los profesores Booth & Ainscow (2002), “Index for Inclusión”. Estos materiales han representado un instrumento rico para analizar la vida de los centros, valorar su situación respecto a la educación inclusiva y analizar y tomar decisiones sobre qué aspectos sería necesario mejorar, estableciendo para ello propuestas de acción.

Tras la identificación de las barreras y los aspectos positivos presentes en el centro para lograr una educación inclusiva se pasó a analizar, identificar y priorizar las necesidades de cambio con la finalidad de establecer un plan de acción, como son los planes de mejora.

Cabe decir que los planes de mejora implementados fueron de diversa índole dadas las características de los centros, no obstante todos persiguieron promover en sus escuelas e institutos prácticas inclusivas. De esta manera, en los planes de mejora que se llevaron a cabo en unas ocasiones encontramos nuevas formas de organización y agrupamiento del alumnado, nuevas metodologías de enseñanza, la revisión de las propuestas curriculares establecidas o nuevas propuestas en aras a desarrollar una educación sin exclusiones. Para ello, el trabajo en grupo con asesoramiento externo y la formación han sido claves, proporcionando apoyo a los centros para que pudieran iniciar procesos de cambio hacia planteamientos más inclusivos. Dichos cambios han sido liderados por un grupo fuertemente comprometido con el cambio y se han incardinado en los proyectos educativos como parte de la misión de los centros.

Podemos afirmar que los proyectos representan el deseo de la institución por la mejora y que los cambios propuestos han nacido del debate colectivo y del compromiso de la institución. Como ha expresado Gairín (2009, 23), han supuesto “un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global”.

2.2.3 Fase de evaluación

Para la evaluación del proyecto se han utilizado metodologías cualitativas y cuantitativas. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la valía del proyecto para mejorar las prácticas educativas teniendo como reto, desarrollar una educación inclusiva.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tras la presentación del proyecto “Planes de Mejora: hacia una Escuela Inclusiva” queremos finalizar este trabajo poniendo de manifiesto una serie de reflexiones y consecuencias fruto de la labor desarrollada. En este sentido, afirmamos:

- La participación e implicación del centro educativo en este proyecto ha posibilitado el desarrollo de procesos de investigación-acción en el seno de la institución educativa.
- Ello ha supuesto una mejora de la práctica educativa dado que el centro ha tenido que realizar un diagnóstico de su realidad para posteriormente iniciar un plan de mejora. Las mejoras introducidas son de diversa índole pero siempre han guiado el camino para mejorar la educación de todo el alumnado desde el marco de acción de la educación inclusiva.
- Este proceso ha generado el desarrollo de una cultura colaborativa debido a la importancia de los procesos de reflexión-acción desarrollados de forma conjunta por los participantes en dicha experiencia. Estos procesos de colaboración, entendidos como herramientas de trabajo, formación y apoyo profesional han conducido al cambio y a la mejora educativa en casi la totalidad de los centros.
- El trabajo del centro con el resto de centros participantes en la investigación ha promovido el desarrollo de redes de apoyo intercentros. Se han establecido cauces de comunicación e intercambio de creencias y prácticas que han generado un espacio de acercamiento, comunicación, respeto y enriquecimiento de las trayectorias personales y profesionales de los participantes.
- El desarrollo de culturas y redes colaborativas entre los centros y con instituciones afines son piezas clave en la promoción y desarrollo de escuelas inclusivas. Este argumento es apoyado por estudios realizados por Ainscow y Sandill (2010), Arnaiz y otros (2007), Arnaiz y otros (2010), Parrilla y otros (2010), Parrilla y Gallego (2001) y Moraña, Gallego y Hernández (2010) entre otros autores.

Por último destacar la complejidad y el tiempo que se requiere para promover y consolidar cambios que conduzcan a la mejora educativa y, por tanto, la necesidad de apoyo que requieren los mismos por parte de quienes lideran las instituciones, la administración y, como ha sido nuestro caso, equipos externos a los propios centros. En estos momentos las tareas de seguimiento y apoyo futuras al proyecto las consideramos todavía necesarias para que los cambios iniciados permanezcan y el centro pueda alcanzar cada vez más una educación mejor para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. Y SANDILL, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. En *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- ALVÁREZ, F.J. (2006). Aprender de los resultados de hoy para mejorar la educación del mañana. *Revista de Educación*, número extraordinario, 431-437.
- ARNAIZ, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación educativa*, 21, 23-29.

- ARNAIZ, P.; DE HARO, R. Y ESCARBAJAL, A. (2010). Planes de mejora en CEIP: Hacia una escuela inclusiva. En A. Manzanares (Ed). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 291-301). Madrid: Wolters Kluwer.
- ARNAIZ, P. Y OTROS. (2004-2007). *Escuelas de Calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado* (SEJ 2005-01794). Financiado por el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (I+D+I).
- BOOTH, T.; AINSLOW, M. (2002). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- DAVIS, G. Y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- FULLAN, M. (2001). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- GAIRÍN, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. de la Herrán. (Coords): *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Madrid: Síntesis.
- KEMMIS, S. & TAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- MORIÑA, A.; GALLEGU, C Y HERNÁNDEZ, E. (2010). Desarrollo de proyectos de educación inclusiva a través de la formación en colaboración. En A. Manzanares (Ed). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 291-301). Madrid: Wolters Kluwer.
- PARRILLA, A. ET AL (2010). El desarrollo local como marco de una educación más inclusiva. En A. Manzanares (Ed). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 273-281). Madrid: Wolters Kluwer.
- PARRILLA, A. Y GALLEGU, C. (2001). El modelo colaborativo en educación especial. En F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol. I, 129-165. Málaga: Aljibe.
- RAMASUT, A. AND REYNOLDS, D. (1997). Developing Effective Whole School. Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. In R. Slee (ed.): *Is There a Desk with my Name On It?* (pp. 219-240). London: The Falmer Press.

LA ESCUELA INCLUSIVA ANTE EL ABANDONO ESCOLAR

Dr. Joan J. Muntaner

Universitat de les Illes Balears

joanjordi.muntaner@uib.es

25

RESUMEN

El fenómeno del absentismo y el abandono escolar es un tema complejo en el que intervienen diversas y múltiples variables. Entre éstas están los factores escolares, que pueden analizarse desde una doble perspectiva: o bien, se plantea que es un problema individual que justifica el fracaso escolar y libera de toda responsabilidad al sistema educativo; o bien, se plantea la necesidad de aumentar la capacidad de respuesta docente para introducir modificaciones curriculares y organizativas que favorezcan la inclusión de todos los alumnos en la práctica educativa cotidiana. En esta comunicación apostamos por la implantación de un modelo de escuela inclusiva que permita la participación y el progreso de todos los alumnos para alcanzar mayores cotas de éxito escolar.

1. INTRODUCCIÓN

Este escrito pretende plantear la necesidad de aplicar un modelo educativo inclusivo no centrado en la discapacidad, ni en las necesidades educativas específicas, sino que desde una revisión global del sistema educativo permita incluir a todos los alumnos sin excepción. Ainscow (2003) propone cuatro elementos básicos y recurrentes para determinar una educación inclusiva, donde el cuarto elemento dice: la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la responsabilidad moral de toda la escuela de garantizar que los grupos de alumnos más vulnerables sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas precisas para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Los alumnos que abandonan el sistema educativo, son alumnos vulnerables que requieren esta atención y garantía de pertenencia, pues la escuela (entendida en el sentido amplio de educación obligatoria) es la última y principal oportunidad de mejora y de relación con la sociedad. Es la escuela, el sistema educativo, el que debe flexibilizar su posición para poder incluir y atender adecuadamente a estos alumnos y el modelo educativo inclusivo representa y posibilita esta posibilidad, Meirieu (1997; 108) lo explica con una metáfora clarificadora: “El camino único es la carretera del éxodo: los que disponen del mapa y un buen medio de comunicación suben al frente; otros sufren detrás; y otros, al fin desanimados abandonan la carretera. Vuelven a casa convencidos de que, decididamente, esto no es para ellos”.

2. ABANDONO ESCOLAR: UN TEMA COMPLEJO

Uno de los problemas que actualmente se plantean a la institución escolar es el fenómeno del absentismo y el abandono escolar, que es un tema complejo y diverso tanto en la definición de sus causas como en sus consecuencias y características.

Este fenómeno está condicionado por múltiples factores y elementos culturales, sociales, políticos, económicos y escolares, que son los que nos atañen en este escrito. La primera dificultad para enmarcar el proceso de estudio está en la acotación conceptual del término y en la multiplicidad de formas que puede adquirir, así siguiendo a González (2006) podemos distinguir entre absentismo y abandono:

- Absentismo: es la ausencia física e injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida que es reiterado y consecutivo. Existen formas diversas de absentismo, como el llamado absentismo “virtual”, en el que el alumno está físicamente en la clase, pero se inhibe totalmente de lo que allí sucede. Podríamos decir que “está allí sin estar”.
- Abandono: es la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que está cursando. Se plantea, pues el abandono escolar como la etapa final de un proceso acumulativo y dinámico de desenganche de la escuela.

Los estudios e investigaciones sobre el absentismo y el abandono, reconociendo la multiplicidad de factores que concurren en este fenómeno, tienden a fijar las causas en el individuo y sus circunstancias. Como señala González (2006) un análisis focalizado en los individuos y sus características conlleva dar a las escuelas una excusa ante su falta de éxito con el que abandona. Por otra parte, sabemos que las políticas y prácticas escolares juegan un papel relevante y determinante en este fenómeno, que sin tener una responsabilidad exclusiva, si que representa un elemento clave que contribuye a su aparición, desarrollo y proliferación.

Esta perspectiva, que asume que la problemática del absentismo y el abandono escolar no radica sólo en el alumno y sus circunstancias, sino que la propia escuela, su estructura, el sistema escolar y su cultura son variables claves que contribuyen a ello de forma decisiva y determinante se entronca perfectamente con los principios y el desarrollo de la educación inclusiva, que participe de la idea y el objetivo de proporcionar ambientes y experiencias educativas efectivas y ricas para todos los alumnos, sin excepciones ni discriminación alguna.

Fundamentalmente, nos encontramos con dos posiciones antagónicas y dispares para analizar y estudiar el fenómeno del absentismo y el abandono escolar, que coinciden exactamente con las

perspectivas de análisis de la realidad educativa que nos lleva a un modelo de escuela selectivo o inclusivo.

Si centramos las causas del abandono en el individuo nos planteamos que el problema está en el alumno, que debido a sus diferencias sociales, culturales o lingüísticas insalvables o le etiquetamos como paciente de una patología que impide su integración y participación del modelo educativo dominante. Esta perspectiva fija las causas del abandono en situaciones externas al sistema educativo, que de esta manera justifica su fracaso en la educación y formación de estos alumnos, pues centra todos sus esfuerzos en cambiar al alumno para que pueda ser como los demás e incorporarse entonces al sistema, sin que éste cambie en absoluto. Esta posición coincide con el modelo individual (Muntaner, 1999) que justifica y explica la segregación, la discriminación y en muchos casos la exclusión que han sufrido y sufren los alumnos con discapacidad en la escuela ordinaria, pues ésta se basa en actuaciones en las deficiencias, priorizando las limitaciones y ofreciendo estratificaciones y colocando etiquetas de los alumnos a partir de la aplicación de programas específicos que justifican esta manera de actuar con ciertos alumnos, siempre los más vulnerables de la sociedad.

Frente a estas posiciones, nosotros defendemos que el sistema educativo en su conjunto, concretado tanto en las políticas como en las prácticas educativas que deben cambiar para evitar y prevenir la aparición del absentismo y el abandono. Se debe trabajar para conseguir el éxito de todas los alumnos, por ello pensamos que el contexto escolar es una posible y real causa que agrava y profundiza este fenómeno del absentismo y el abandono. Es preciso introducir cambios y adaptaciones en el sistema educativo que permitan y favorezcan mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos sin excepciones. El foco de nuestros esfuerzos debería centrarse en aumentar la capacidad de respuesta profesional de los docentes, más que en categorizar y penalizar a los alumnos, para ello debemos introducir nuevas dinámicas tanto organizativas como curriculares coherentes y diversificadas, aunque esto se complejo y cueste a los profesores, como señala Barton (1998; 111) al escribir: a pesar de la aceptación oficial de la idea de que la causa de las dificultades de aprendizaje se encontraban en el contexto más que en el niño, y de que había que abordar la solución mediante la modificación del entorno de aprendizaje, existían pruebas de que tanto los profesores generales, como los de apoyo encontraban difícil incorporar estas ideas a su trabajo”.

Esta perspectiva de análisis coincide con el modelo curricular (Muntaner, 1999) que está en la base de la educación inclusiva y plantea modificaciones y adaptaciones del contexto escolar y educativo para responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, priorizando lo común sobre lo especial y centrándose en lo ordinario no en la diferencia.

3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO ALTERNATIVA

Según cuales sean nuestros referentes de análisis de la realidad escolar se justifican nuestras actuaciones y decisiones docentes. Es evidente, que el modelo individual centrado en el alumno

sólo nos conduce al fracaso escolar y a la conflictividad en las aulas. Por ello, apostamos aquí por un modelo basado en el contexto centrado en la flexibilización y adaptación de estrategias que respondan a las necesidades y características de todos nuestros alumnos, en un modelo inclusivo, que rompa con la discriminación de los etiquetajes de los alumnos y acabar de esta forma con la exclusión para posibilitar un aprendizaje al máximo de sus posibilidades de todos y cada uno de los alumnos.

La educación inclusiva se fundamenta en tres principios básicos, nos señala Arreaza (2009):

- Equidad: entendida como igualdad de oportunidades y no discriminación.
- Calidad: una escuela que promueve el éxito de todos los alumnos, independientemente de las condiciones y circunstancias del alumnado.
- Inclusión: entendida como innovación y mejora didáctica.

Ello implica una visión diferente de la educación, basada en la diversidad y no en la homogeneidad para evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos, para ello debemos buscar el mayor equilibrio posible en la doble y contradictoria exigencia que tiene cualquier sistema educativo: ofrecer una educación común para todos los alumnos, por una parte; y, al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de cada uno de los alumnos.

En esta perspectiva que entiende, que no es el alumno y sus circunstancias externas quien debe cambiar, sino que debemos trabajar para modificar el contexto y las oportunidades que en él se ofrecen a todos los alumnos, la Unesco (2005; 13) define la educación inclusiva como: un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

La definición de educación inclusiva en la práctica puede precisarse y concretarse en las tres variables claves que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo y que Ainscow, Booth y Dyson (2006, 25) nos proponen:

- Presencia hace referencia a dónde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, en la distancia. En este sentido, las políticas y las prácticas de escolarización del alumnado más vulnerable en términos de su ubicación en aulas o centros ordinarios versus específicos, son indicadores de inclusión/exclusión.

- Participación se debe entender la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa necesariamente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente su opinión, la voz de los propios aprendices.
- Progreso referido a la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas.

Este planteamiento nos introduce en un contexto de cambio, de innovación y de mejora de la escuela, -señala Muntaner (2009)- que surge desde el cuestionamiento de las modalidades de trabajo existentes y dominantes en la actualidad y donde el profesorado tiene un relevante y decisivo papel. La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requieren un proceso de reflexión individual y cooperativa desde el conocimiento que poseen los profesores de la realidad de sus centros a partir de la cual han de determinar las prioridades de cambio para mejorar el aprendizaje y favorecer la participación de todos sus alumnos sin exclusiones y en consecuencia alcanzar mayores cotas de calidad educativa.

Así pues para desarrollar una escuela inclusiva, apta para todos los alumnos, las respuestas a la diversidad exige actuaciones a tres niveles: en el currículum común, abierto y flexible, que llega a todos los alumnos; en la organización escolar que permite y favorece la coordinación y la colaboración entre los profesores, que promueva el intercambio y los apoyos en el aula ordinaria, no como elementos extraños o especiales, sino como ayudas y soportes necesarios para el buen funcionamiento del grupo y la consecución de los objetivos por parte de todos los alumnos; y la planificación de las situaciones de aprendizaje a desarrollar en el aula que prepara, diseña y plantea el profesor y la adecuación a la forma en que los alumnos aprenden en el aula, desde el reconocimiento del alumno como centro del aprendizaje, así como la necesidad de partir y construir desde lo que él ya domina como clave de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los factores favorecedores de las prácticas de la escuela inclusiva, pues pueden agruparse en tres grandes bloques:

- Los referentes teóricos y la actitud del profesorado. Que debe apostar decididamente por el cambio y la innovación, tanto en sus perspectivas de análisis de la realidad como en los planteamientos de formación teórica, rompiendo con las antiguas ideas y valores propios de modelos educativos caducos y fracasados. Modificar sus expectativas hacia el alumnado, priorizando las capacidades de éstos sobre los dificultades y valorando por igual a todos los alumnos. Desarrollar su capacidad de cooperación y colaboración entre el profesorado a partir de la formación para la resolución compartida de los problemas y las dificultades, que con toda seguridad surgirán en este proceso.

- El modelo organizativo de la escuela. Que se modifica en tres aspectos claves: por una parte, potenciar los agrupamientos heterogéneos del alumnado con planteamientos flexibles de la instrucción que contemplen rutas de aprendizaje distintas. La organización de los apoyos, que permitan la presencia de los recursos humanos siempre dentro del aula como apoyo al tutor. Y la implicación real de las familias y de la comunidad en la vida de los centros escolares.
- Un planteamiento didáctico innovador. Que surge de la reflexión compartida del profesorado y que se concreta entre otros en dos elementos básicos: la globalización de los aprendizajes como eje de actuación y la implantación de metodologías facilitadoras de la participación y el progreso de todos los alumnos del grupo, que evitan la discriminación y la segregación de cualquier alumno.

4. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN EN RELACIÓN AL ABANDONO ESCOLAR

Las actuaciones y prácticas educativas que se desarrollan en los centros escolares en relación a los fenómenos del absentismo y el abandono escolar pueden ceñirse a dos modelos antagónicos, que se sustentan en planteamientos y culturas diferentes: por una parte el modelo selectivo, basado en la lógica de la homogeneidad que promueve la selección del alumnado a partir de sus diferencias, deficiencias o problemáticas con el objetivo de alcanzar la imposible uniformidad en los grupos escolares. Este modelo que aporta actuaciones y principios terapéuticos, basados en la patologización del alumnado, que centra todos su interés en determinar las características de éste como causa de sus problemas o dificultades en la escuela y que propone actuaciones específicas, que llevan a la segregación y/o discriminación de los alumnos más vulnerables, entre los que se encuentran absentistas y aquellos que abandonan el sistema educativo. Por otra parte, tenemos el modelo inclusivo, basado en la lógica de la heterogeneidad, que se fundamenta en la aceptación de la diversidad como un elemento natural entre las personas y con la que debemos aprender a convivir y con la que queremos desarrollar y adaptar nuestra práctica educativa, compartiendo los principios y la cultura señalados en el punto anterior.

Ante estas dos posiciones podemos elaborar un cuadro de propuestas antagónicas, propias de cada uno de los dos modelos expuestos, que nos llevarán a prácticas distintas, que ofrecerán resultados diferentes y que podríamos titular de la visión terapéutica a la visión inclusiva:

- a) De la categorización y penalización de los alumnos a la búsqueda de alternativas curriculares y organizativas que aumenten la capacidad de respuesta y adaptación.
- b) Del fracaso y el rechazo de ciertos alumnos al éxito de todos los alumnos, de la promoción y propuesta de cambio de los alumnos para poder incorporarse al grupo y a la mal llamada a la normalidad, a los cambios e innovaciones del sistema educativo que ha de permitir la presencia, participación y progreso de todos los alumnos sin excepción.

- c) De relaciones basadas en el conflicto, el desconfianza, en la diferencia y en la controversia a la potenciación de relaciones basadas en la confianza, el respeto, la justicia y la equidad entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos
- d) De políticas centradas en expulsiones y suspensiones como única respuesta a las faltas de asistencia, que ejercen un efecto de desánimo al alumno, de no pertenencia al centro y que promueven la ausencia real o virtual de éste. A suspensiones en la propia escuela, que proporcionen al alumno apoyo académico, emocional y social, que le mantenga implicado con el centro y con sus profesores.
- e) De las reglas y normas de carácter solamente punitivo y homogeneizador, aunque teñidas de un falso matiz educativo y formativo. A desarrollar en las aulas dinámicas motivadoras, interesantes y retadoras para todos los alumnos, que representen un incentivo para que asistan a la escuela y se sientan protagonistas y partícipes de todo lo que allí sucede.
- f) De pensar que en las aulas solamente debemos atender a aquellos alumnos que quieren aprender, que disponen de los medios y recursos para seguir un nivel medio de conocimientos y que se adaptan a las exigencias y demandas del profesorado. A esforzarnos para que todos los alumnos sin excepción tengan la experiencia del éxito merecido, porque esta es una experiencia tan satisfactoria que con toda seguridad querrán volver a sentir.
- g) De las barreras y la discriminación que significa la diferenciación de los alumnos en grupos diferentes con valoraciones diferentes, según ritmos o niveles de aprendizaje. A la participación, desde la igualdad de oportunidades, desde el respeto a la idiosincrasia de cada uno, a la inclusión como parte significativa y relevante del grupo.
- h) De aplicar a ciertos alumnos un currículum superficial y de pobre calidad, presidido por el aburrimiento y la repetición, sin motivación ni interés. A una propuesta curricular basada en ofrecer experiencias de calidad, ricas, estimulantes y retadoras, que promuevan la participación y el interés de todos los alumnos.

Nosotros proponemos cambiar los modelos y las prácticas escolares para modificar las actitudes y las conductas de los alumnos, acabar con el aburrimiento y la no participación desde la potenciación de un clima escolar positivo y acogedor que evite y disminuya los efectos perversos de la discriminación o la exclusión. La educación inclusiva es una alternativa que se abre a nuevas posibilidades desde la aceptación y la atención a los colectivos más vulnerables de la escuela, como son los absentistas y los que abandonan, sin perturbar ni olvidar que trabajamos para todos los alumnos en su conjunto, desde lo ordinario y lo común sin obviar lo específico y propio de cada uno de ellos.

5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Como conclusión de este trabajo, podemos plantear dos reflexiones finales básicas y relevantes para que el futuro del sistema educativo sea inclusivo y pueda abarcar a todos los alumnos, como apunta Muntaner (2010):

- Trabajar y practicar una educación inclusiva: es posible. Se trata de una nueva manera de entender y de practicar la educación y de vivir la escuela, para ello se necesita un cambio de actitud y de manera de pensar por parte de todos los implicados, pero obligatoriamente por parte de los docentes. Ahora bien, no debemos engañarnos se trata de una apuesta compleja, que requiere decisiones firmes y valientes.
- Aprender juntos, alumnos diferentes: es posible. Siempre que se produzcan cambios organizativos para la utilización de los recursos, que deben emplearse de manera distinta a la tradicional y comúnmente aceptada en la actualidad. Deben practicarse estrategias didácticas abiertas y flexibles, que permitan y favorezcan la participación activa y en igualdad de todos los alumnos del grupo, y los docentes sabemos y conocemos más de lo que creemos en un principio. Por último, debemos procurar trabajar de la manera más colaborativa posible entre todos los miembros de la comunidad educativa, para darnos apoyo, ideas y ayuda en todo momento desde la confianza mutua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2003): Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Gobierno Vasco. Vitoria. Págs.: 19-36
- AINSCOW, M., BOTH, T. Y DYSON (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge.
- ARREAZA, F. (2009): Inclusión y competencias básicas. En: *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas de educación, diversidad y empleo*. Murcia.
- BARTON, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BLANCO, R. (2008): Marco conceptual sobre educación inclusiva. En: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48 reunión de la conferencia internacional de educación. (pp 5-14). UNESCO. Ginebra.
- GONZÁLEZ, MARIA TERESA (2006): *Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa: una situación singular de la exclusión educativa*. Reice: revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol 4, nº 1. Págs.: 1-15
- MEIRIEU, PH. (1997), *La escuela modo de empleo*. Barcelona: Octaedro.
- MUNTANER, J.J. (1999). La inclusió d'alumnes amb nee a l'ESO: un obstacle o motiu per millorar la pràctica educativa?. *L'Arc*, 9; (pp. 39-44). Palma de Mallorca.
- MUNTANER, J.J. (2009): *Escuela y discapacidad intelectual*. Eduforma. Sevilla.
- MUNTANER, J. J. (2010): *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all*, París.

MODELOS INCLUSIVOS DE ESCOLARIZACIÓN PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Isabel Serrano Marugán y Dra Ascensión Palomares Ruiz

Universidad de Castilla la Mancha

Ascension.Palomares@uclm.es

RESUMEN

En esta comunicación queremos poner de manifiesto modelos inclusivos de organización escolar destacando modalidades de de escolarización singulares promovidas desde los Centros de Recursos Educativos de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) y que se han convertido en un objetivo prioritario de la Administración Educativa. En este sentido, las distintas Comunidades Autónomas (CC.AA.), han iniciado experiencias de colaboración entre ambas instituciones con el fin de aunar esfuerzos en el campo de la atención educativa del alumnado ciego o con discapacidad visual. Se trabaja al amparo de Convenios que se materializan en la respuesta educativa que se facilita, desde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de Discapacidad Visual, posibilitando que la “**inclusión educativa**” del alumnado con esta discapacidad sea una realidad y, por tanto, un ejemplo y referente para extender la inclusión educativa a otras discapacidades.

33

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La discapacidad visual es un hecho con innegables repercusiones personales, familiares, sociales y educativas. Por ello, al alumnado con ceguera o discapacidad visual le urge adquirir unos conocimientos y destrezas que le permitan disponer de autonomía personal y poder dar funcionalidad a las herramientas básicas de acceso al conocimiento. En consecuencia, adquirir un ritmo de aprendizaje funcional que favorezca la inclusión en el entorno escolar y social. Al mismo tiempo, debe ir estableciendo un adecuado ajuste personal a su situación como particular. Los principales factores que dificultan la puesta en marcha de una educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual (Palomares, 2004), se podrían destacar:

- Falta de formación inicial del profesorado que le prepare para aceptar la diferencia como un reto positivo, así como en las nuevas técnicas de actuación colaborativa y reflexiva.
- Insuficiente coordinación entre los planes de estudio y las demandas, proyectos y perspectivas de las normativas que recogen la atención a la diversidad, integración, interculturalidad, etc.
- Permanencia de directrices generales de corte horizontal, enfocadas hacia un tratamiento homogéneo y uniformador.

Consideramos que –en la sociedad actual- hay que apostar por los Centros inclusivos, por lo que el aprendizaje del alumnado tiene que tener una vertiente individual, con interacción social, pues sin los iguales no se adquiere aprendizaje, información ni comunicación. El alumnado con

discapacidad visual tiene esta capacidad de aprendizaje en función de sus potencialidades, que debemos promover por estrategias que les orienten al máximo a su inclusión en la sociedad.

Se parte de la base de que el objetivo de la investigación debe centrarse en la consecución de una Escuela inclusiva, no sólo en el marco legislativo, sino –lo que es más importante- en las condiciones (materiales, personales, organizativas, etc.) que permitan que ese principio pueda ser una realidad (Palomares, 1998). En esta línea, hemos planteado como **objetivo general** de la investigación, poner de manifiesto actuaciones organizativas que han posibilitado que la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad visual, en nuestro país, sea un logro que permite dicho alumnado formarse junto a sus compañeros realizando equivalentes actividades y siguiendo el mismo currículo de una manera normalizada. Asimismo, se pretende dar a conocer modelos de escolarización singulares que han hecho realidad la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual tomando como referente los acuerdos internacionales (UNESCO, 2008)².

2. METODOLOGÍA

El diseño de investigación se basó en el método de investigación descriptivo-cualitativo, basado en la filosofía de la fenomenología, que nos recuerda que la realidad social es única, intentando interconectar los individuos con su mundo externo, en este caso, el alumnado con discapacidad visual. Respecto al método, preferiríamos hablar de una perspectiva interpretativa, frente al dualismo de lo cuantitativo y lo cualitativo porque la investigación en la enseñanza no es sólo un problema de métodos y técnicas sino de conocimiento y de interpretación de la realidad, para intentar mejorarla. En definitiva, el modelo teórico sobre el que se asienta la investigación es el **Paradigma de la Educación Inclusiva**, que se basa en:

- Defender una educación intercultural (Palomares, 2004).
- Recoger la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983)
- Aceptar una perspectiva holística (Morín, 1990) y constructivista del aprendizaje (Lara Guerrero, 1997)
- Construir un currículo común y diverso.
- Fomentar la participación activa social y académica.
- Ofrecer unas enseñanzas prácticas adaptadas y flexibles (Serrano, 2009)
- Incorporar el uso de las tecnologías en el aula (Aguaded y Tirado, 2008)

3. ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA

Para poder realizar actuaciones de inclusión con el alumnado con alguna discapacidad es necesario, en primer lugar, actuar en un marco organizativo que lo permita y lo potencie:

² UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra del 25 a 28 de noviembre de 2008.

3.1. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de Discapacidad Visual

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos de Discapacidad Visual son equipos multidisciplinares que prestan atención educativa al alumnado con discapacidad visual grave, asesoramiento y atención psicopedagógica a los centros, y asesoramiento a las familias, con el fin de impulsar los procesos de normalización, integración e inclusión en todos los ámbitos, según queda establecido en la normativa educativa (Repetto, 2001). Estos Equipos Específicos están ubicados en cada Comunidad Autónoma (Serrano, 2009).

La especificidad de las necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual, hacen que, las Administraciones Educativas y la ONCE, aúnen sus esfuerzos y firmen Convenios de Colaboración en materia educativa, con el fin de hacer realidad la inclusión del alumnado con discapacidad.

El ámbito de aplicación de dichos Convenios es el alumnado ciego o con discapacidad visual con un grado de visión igual o inferior a 1/10, una reducción del campo visual a 10 grados o cuya agudeza visual no supere los 3/10, que esté escolarizado en los Centros Escolares en cualquiera de las etapas educativas de los niveles no universitarios, y que precisen una atención escolar especializada a causa de su baja visión. Conviene recordar que, en términos genéricos, *Ceguera* es la ausencia de visión o de simple percepción luminosa en uno o ambos ojos y *Baja Visión* es el grado de visión parcial que permite su utilización como canal primario para aprender y lograr información (Cebrián de Miguel, 2003).

- **Modelo de intervención**

La solicitud de valoración del alumnado con posible discapacidad visual se realiza a través de la Red de Orientación de cada Comunidad Autónoma, siendo el centro escolar -donde está escolarizado el alumno- el que tramitará la demanda de atención. No obstante, las familias de niños/as con discapacidad visual pueden solicitar atención por parte del Equipo Específico de forma directa, a través de los servicios de salud pública, los servicios sociales de la ONCE o por cualquier otra vía, para lo cual será imprescindible que presenten un informe oftalmológico actualizado.

El proceso de intervención se inicia con una sesión de trabajo conjunta entre el trabajador social, el orientador educativo y el maestro especialista en pedagogía terapéutica para, una vez estudiadas y valoradas todas las necesidades educativas del alumno, realizar una propuesta de intervención que incluirá cuáles son las áreas específicas en las que intervenir así como la periodicidad de la atención, además de la propuesta de los profesionales que van a intervenir y la planificación de esta intervención, que se revisará siempre que existan situaciones que impliquen la necesidad de realizar modificaciones en las intervenciones acordadas. La atención puede ser:

- *Directa*: la periodicidad podrá ser semanal o quincenal.
- *Indirecta*: la periodicidad se determinará en función de las necesidades de alumnos, profesionales y familias, pudiendo establecerse seguimientos mensuales, trimestrales o semestrales.

Este proceso de intervención es aprobado y consensuado por las Administraciones Educativas y por la Dirección de Educación de la ONCE y reflejado en los diferentes Convenios de Colaboración para la prestación de servicios educativos (2012a)³.

- **Áreas de intervención**

Contemplar una atención y seguimiento individualizado y personalizado en las necesidades concretas de cada alumno, centro escolar y familia es una de las claves de que la inclusión sea posible. La individualización precisa establecer unas áreas de trabajo diversas. Especificamos cuáles son susceptibles de trabajar con cada alumno y que podrán ampliarse en función de las necesidades educativas que presente el alumno, derivadas de su discapacidad visual y a las que hacen alusión Jovft y Miñambres (2001): desarrollo evolutivo infantil, óptica y oftalmología, autonomía, estimulación visual, técnicas instrumentales básicas, competencia social, ajuste a la discapacidad visual, orientación educativa, intervención familiar, tecnologías de la información y la comunicación, ocio y tiempo libre, currículo escolar, asesoramiento y formación.

3.2. Recursos Personales Especializados

Para facilitar el cumplimiento de los objetivos de inclusión total y la atención a una población escolar tan numerosa (más de 7.000 alumnos en toda España) (ONCE, 2012b)⁴, las Administraciones Educativas ponen a disposición de este alumnado los recursos contemplados en nuestra legislación, con el objetivo de posibilitar la atención a la diversidad. Asimismo, y para garantizar esta atención, los Equipos Específicos de Discapacidad Visual cuentan con el apoyo de profesionales especializados de los Centros de Recursos Educativos de la ONCE⁵, siendo ésta una de las claves que, a nuestro juicio, han hecho y hacen posible la inclusión real del alumnado con discapacidad visual.

³ ONCE (2012a). *Modelo Intervención del Equipo Específico de Discapacidad Visual* Normativa interna Equipo Específico Discapacidad Visual-ONCE (Septiembre 2012)..

⁴ ONCE (2012b). *Datos visuales y socio demográficos de los afiliados a la ONCE: 2008-2011* [en línea] Disponible también en www.ine.es [Consulta enero 2012].

⁵ Los Centros de Recursos Educativos comenzaron su trayectoria como colegios para ciegos. En la década de los 80 se transforman en Centros de Recursos Educativos, lo cual permite que el conocimiento, experiencia didáctica de sus profesionales y los recursos didácticos y materiales adquiridos sean el soporte técnico necesario para atender las necesidades educativas de los alumnos escolarizados en los centros ordinarios, de sus familias, de los mismos centros escolares y de los profesionales que los atienden. Los Centros de Recursos Educativos están ubicados en Alicante, Barcelona, Madrid, Pontevedra y Sevilla. Cada uno tiene asignado un ámbito geográfico de intervención. (www.once.es)

Destacamos a continuación los perfiles profesionales que posibilitan *actuaciones educativas inclusivas, específicas y de calidad* de los profesionales que componen los Equipos Específicos de Discapacidad Visual, desglosando las competencias profesionales (Normativa interna ONCE, 2010)⁶ de los principales perfiles que intervienen en el ámbito escolar y educativo (**Tabla 1**)

TABLA 1 PERFILES PROFESIONALES DE ATENCIÓN DIRECTA

PERFILES PROFESIONALES ESPECÍFICOS PARA LA ATENCIÓN DIRECTA		FUNCIONES
Orientadores Educativos		Realizan la evaluación y asesoramiento psicopedagógico al alumno y familias.
Trabajadores Sociales		Acogen a las familias, realizan un diagnóstico sociofamiliar y gestionan los recursos de apoyo socioeconómico.
Maestros/profesores	Especialistas en Discapacidad Visual	Facilitan el acceso al currículo y enseñan el código lectoescriptor más funcional.
	Especialistas en Sordoceguera	Facilitan el acceso al currículo y a la comunicación enseñando el código comunicativo y lectoescriptor más adecuado.
Técnicos de Rehabilitación (TR)		Enseñan habilidades de la vida diaria y orientación y movilidad.
Instructores de Tiflotecnología y Braille (ITB)		Garantizan procesos de aprendizaje funcional y de acceso a la información.

Si los recursos personales específicos para la atención directa son claves para poder llegar a todo el alumnado con discapacidad visual escolarizado en nuestros centros escolares, no lo es menos el disponer de recursos que facilita la ONCE y que son fundamentales para guiar la intervención directa en los centros escolares en las mejores condiciones de normalización posibles.

3.3. Los Centros de Recursos Educativos de la ONCE: Servicios especializados

Los CRE, “se conciben como: un conjunto de servicios educativos especializados, de carácter complementario a los recursos generales y ordinarios del sistema educativo, para dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual y contribuir a la mejora de la atención de las mismas, que bajo el principio de estrecha coordinación entre los diferentes servicios que lo configuran, dirigirá su actuación a todos los miembros de la comunidad educativa que, de forma directa o indirecta, atiendan a alumnos con discapacidad visual, a través del asesoramiento técnico, los apoyos psicopedagógicos y los recursos materiales, tiflotecnológicos y humanos necesarios⁷”.

⁶ ONCE (2010). *Adaptación de las especificadas en el Manual de procedimientos de los Servicios Educativos de la ONCE y de la normativa reguladora de competencias profesionales de la legislación autonómica en materia educativa*. Madrid, 2010.

⁷ Circular 20/2006 de 24 de noviembre de la Dirección Educación de la ONCE (normativa interna)

Objetivos:

- Garantizar las condiciones óptimas de la atención educativa.
- Dar respuesta al alumnado con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual, con los recursos disponibles.
- Favorecer e impulsar la formación para los profesionales de la educación en materia de discapacidad visual.
- Fomentar la investigación en el campo de la discapacidad visual, asesorar sobre la utilización de recursos didácticos y educativos y elaborar documentación al respecto.
- Complementar la labor que los centros educativos llevan a cabo con los alumnos con discapacidad visual, a través de recursos personales y materiales especializados, de forma que los principios de normalización, integración e inclusión sean una realidad.
- Ser sede del Equipo Específico de discapacidad visual de la comunidad autónoma o provincia, según corresponda y, cuando las necesidades lo requieran, del Centro Escolar Específico de discapacidad visual de la ONCE.
- Establecer fórmulas organizativas, en coordinación con los centros ordinarios, que permitan la atención a los alumnos que lo precisen.
- Potenciar la animación sociocultural o intervención sociocomunitaria que tenga como finalidad el uso y disfrute del tiempo libre, el acceso a la cultura por parte de los alumnos y su inclusión en actividades lúdicas y deportivas de su entorno que, a su vez, permita sensibilizar a los diferentes agentes sociales que intervienen.
- Fomentar la participación y formación de las familias

4. ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD VISUAL

4.1. Escolarización ordinaria

La escolarización de este alumnado se realizará, con carácter general, en los centros ordinarios, y cuando las circunstancias lo justifiquen, en centros de educación especial, garantizando en ambos casos la dotación de los recursos necesarios para dar respuesta a sus necesidades educativas. No obstante, y gracias a la especialización de la atención y de los recursos, podemos afirmar que casi la totalidad de los alumnos sin otras discapacidades asociadas (el 99%) está escolarizada en centros ordinarios, recibiendo el apoyo y los medios técnicos necesarios para seguir el mismo currículo que sus compañeros.

4.2. Escolarización singular

Cuando el alumno presenta necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual que le afecten para alcanzar un desarrollo personal y social adecuado a su edad, cuya respuesta requiera de recursos materiales y personales, o una especialización de los profesionales que no puedan ser atendidos ni por su centro ni por el Equipo Específico., se ofrecerá la posibilidad de

responder a estas necesidades con Modelos singulares de Escolarización en los Centros de Recursos Educativos de la ONCE.

- **Escolarización Combinada Individual**

La modalidad de Escolarización Combinada Individual está dirigida al alumnado que precise recibir intervención en programas específicos relacionados con su ceguera o discapacidad visual, siempre que por razones organizativas o de especificidad necesiten de estos recursos.

Su finalidad es ofrecer una respuesta concreta, específica, intensa y muy breve en el tiempo a las necesidades educativas derivadas de ceguera o deficiencia visual grave de aquellos alumnos que estando escolarizados en un centro ordinario precisan de este tipo de intervención, de forma individual.

39

Son posibles destinatarios de la escolarización Combinada individual aquellos alumnos de educación primaria o secundaria cuyas necesidades se deriven de su discapacidad visual y no de otras discapacidades y además:

- Necesiten mejorar su autonomía personal, sus técnicas instrumentales básicas, la utilización de herramientas tiflotécnicas o presenten desajuste personal por falta de aceptación de su discapacidad visual para alcanzar un desarrollo personal y social adecuado a su edad.
- Requieran mayor necesidad de apoyo en áreas curriculares de especial dificultad como consecuencia de la discapacidad visual (matemáticas, tecnología, ciencias experimentales y de la naturaleza, educación visual y plástica, música, educación física, idioma, etc.)

El alumno comparte su escolarización entre dos centros, el centro ordinario y un centro específico de discapacidad visual de la ONCE permaneciendo matriculado en su centro escolar ordinario. El tiempo de permanencia será como máximo de un trimestre. Contará, cuando se lleve a cabo en periodos lectivos, con el visto bueno y autorización de la Administración Educativa correspondiente. Asimismo, es recomendable recabar el visto bueno del centro ordinario (del tutor del alumno, del orientador, de la jefatura de estudios o de la Dirección del centro ordinario). La colaboración y coordinación entre el centro ordinario y el CRE correspondiente, garantizará el seguimiento y evaluación del alumno, siendo el responsable de la misma el coordinador de caso del Equipo Específico del alumno. Esta escolarización no está sujeta a plazos y podrá ser solicitado en cualquier momento del curso académico, cuando surja la necesidad.

Finalizada la intervención, el Equipo determinará el tipo y frecuencia de atención que el alumno precisa, que le permitirá continuar la escolarización en su centro ordinario.

- **Escolarización Combinada Grupal**

Consiste en una formación intensiva desarrollada a través de cursillos monográficos y se imparte, preferentemente, durante periodos no lectivos. La duración de los programas es limitada y establecida en función de necesidades y características similares de un grupo de alumnos, y se organiza de forma grupal, respondiendo así a las necesidades que presenten y de modo que se posibilite la convivencia con sus iguales.

Si se utilizan periodos lectivos para la realización de este tipo de actividades, es conveniente que el Equipo Específico recabe el visto bueno del centro escolar ordinario de procedencia del alumno (del tutor del alumno, del orientador, de la jefatura de estudios o de la Dirección del centro ordinario).

40

- **Escolarización Transitoria**

La escolarización transitoria se lleva a cabo en el Centro Escolar Específico de la ONCE y es una posibilidad a tener en cuenta cuando, tras la valoración por parte del Equipo Específico de discapacidad visual de la Comunidad autónoma correspondiente, se estime que el alumno presenta necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual que requieran, por una parte, de una adecuación del currículo, dotación de recursos materiales y personales o una especialización de los profesionales que no puedan ser cubiertas adecuadamente con los recursos de su entorno y, por otra parte, que exista la posibilidad de superación de estas necesidades en el Centro Escolar de la ONCE.

Esta escolarización se lleva a cabo en los Centros Escolares Específicos de Discapacidad Visual de la ONCE, ubicados en los Centros de Recursos Educativos de Madrid y Sevilla. Estos centros escolares, en el marco de la legislación estatal y autonómica, cuentan con la autorización administrativa correspondiente, y ofrecen al alumnado escolarizado en la enseñanza obligatoria una respuesta especializada y específica, dado su equipamiento, la especialización de sus profesionales, las adaptaciones curriculares y la metodología de intervención.

Son posibles destinatarios de la escolarización transitoria aquellos alumnos que cursen enseñanzas obligatorias y que presenten una problemática escolar, social y/o familiar, como consecuencia de sus necesidades derivadas de su discapacidad visual, que aconseje, previa valoración del Equipo Específico de discapacidad visual, la escolarización en un Centro Escolar Específico de Discapacidad Visual de la ONCE.

La escolarización está limitada en el tiempo, durante un curso académico completo, pudiendo prorrogarse durante el tiempo suficiente y preciso para alcanzar los objetivos y propuestas de intervención incluidos en el informe de derivación al Centro Escolar. Al final de cada curso escolar se revisará la situación del alumno, valorando si se han cumplido los objetivos iniciales, tomando como referencia las propuestas de intervención incluidas en el informe de derivación. Si

estos objetivos se han superado, se iniciarán los trámites necesarios para que el alumno se incorpore a su centro de escolarización de origen. Dicha escolarización se ajustará a los siguientes **criterios**:

- Necesidad de mejorar la autonomía personal cuando esta carencia limite, significativamente, un desarrollo adecuado a su edad.
- Falta de técnicas instrumentales básicas, escasa funcionalidad del código lectoescritor y/o inadecuada utilización de las herramientas tiflotécnicas.
- Desajuste personal por falta de aceptación de la discapacidad visual que dificulte la relación social con los demás.
- Necesidad de apoyo en áreas curriculares de especial dificultad (matemáticas, tecnología, ciencias experimentales y de la naturaleza, educación visual y plástica, música, educación física, idioma, etc.), que conlleve un claro riesgo de fracaso escolar.

41

Cuando los alumnos escolarizados en los centros escolares de la ONCE requieran del servicio de residencia escolar, lo podrán solicitar.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En la investigación realizada, se ha podido comprobar que, en la actualidad, el 99% de los alumnos con discapacidad visual, están escolarizados en centros educativos ordinarios, siguiendo el mismo currículo que sus compañeros, con las adaptaciones de acceso y las ayudas técnicas y ópticas necesarias que les facilitan el acceso al mismo. Se ha comprobado que además de los modelos de escolarización ordinarios existen soluciones de escolarización singulares que contribuyen de manera específica y determinante a que la inclusión y normalización sea posible.

También ha quedado muy claro que, el objetivo de la educación inclusiva no debe ser únicamente aproximar al discapacitado visual al modelo denominado “normal”, sino que se debe comprender la relatividad de sus características singulares, enseñándoles a vivir con sus “diferencias”. Esto supone que toda la sociedad debe reconocer el derecho a ser tener una discapacidad visual, ofreciéndole oportunidades para su desarrollo integral, proporcionándoles un ritmo de existencia normal y las condiciones adecuadas para vivir en su propio ambiente, participando activamente en la comunidad de la que es miembro.

La Escolarización Combinada Individual o la Escolarización Transitoria de un alumno en un centro escolar específico de discapacidad visual tienen un carácter preventivo. Por ello, estos modelos de escolarización son utilizados para evitar o prevenir situaciones de desajuste y de graves carencias en el futuro. Hay que subrayar que este modelo de intervención y los modelos de escolarización expuestos pueden ser tomados como ejemplo y análisis para intentar abordar otras discapacidades de una manera similar, aunando esfuerzos y mejorando la atención al

alumnado con discapacidad, ya que pudiera ser ésta una forma de avanzar en la inclusión socio-educativa del alumnado con discapacidad.

Como conclusión final, habría que destacar la necesidad de nuevas investigaciones pedagógicas que aporten información sobre estudios longitudinales que permiten evaluar la integración funcional y social en la perspectiva de la inclusión total.

BIBLIOGRAFIA

- AGUADED, J. I. y TIRADO, R. (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. *Educación*, 41, 61-90.
- CEBRIÁN DE MIGUEL, M. D. (2003). Hacia una terminología de la discapacidad visual en español: la relevancia del trabajo terminológico en la adquisición e intercambio de conocimientos sobre ceguera y deficiencia visual», 28-34. *Integración*, 43.
- GADNER, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- JOVFT G. y MIÑAMBRES, A. (2001). Atención Educativa a las Necesidades Especiales relacionadas con la Visión. En F. SALVADOR MATA (Dir.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, Vol. II. Málaga: Aljibe, 229-251.
- LARA GUERRERO, J (1997). Estrategias para un aprendizaje significativo-constructivista. *Enseñanza*, 15, 29-50
- MARTÍNEZ MERCHANT, M. A. (2002). Criterios de atención: población y características. En A. RODRÍGUEZ FUENTES y F. MARTÍNEZ SÁNCHEZ (Coords.), *Atención educativa a ciegos y deficientes visuales*, 21-48. Granada: ARIAL.
- MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- PALOMARES, A. (1998). *Educación Especial y Atención a la Diversidad*. Albacete: Publicaciones L. Universidad.
- PALOMARES, A. (2004). *Profesorado y Educación para la Diversidad en el Siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- REPETTO, E. (2001). "Evolución histórica de la orientación educativa". *Bordón, Revista de Pedagogía*, 53 (2), 287- 298
- SERRANO MARUGÁN, I. (2009). *Intervención específica del especialista en Pedagogía Terapéutica*. Madrid: Editorial Teleno.

DOCENTE CON DISCAPACIDAD VISUAL PROTAGONISTA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

José Antonio Gómez Monedero y Beatriz Núñez Angulo

Universidad de Burgos

jagomez@ubu.es

43

RESUMEN

Claudio trabaja como profesor de Educación Especial. Es ciego y utiliza las nuevas tecnologías para dar sus clases. Algunos de sus alumnos necesitan apoyo especial para la comunicación, otros son niños procedentes de la inmigración de países europeos como: Rumania, Ucrania, Bulgaria, etc... que son incluidos en nuestro sistema educativo. Todos tienen dificultades lingüísticas que ralentizan el aprendizaje. Pedro es ciego pero también un docente y profesor responsable de las tareas académicas como el resto de sus compañeros en un Centro Público de Educación Primaria que se apoya en las nuevas tecnologías para dar sus clases de apoyo. Esta comunicación se completa con un vídeo en el que se ve al docente en su centro educativo y diferentes situaciones en las que él interviene.

INTRODUCCIÓN

En la década de 1980 nuestro Sistema Educativo Español, a través de sus etapas educativas: Primaria, Secundaria y Universidad, se propuso un reto y un gran esfuerzo por alcanzar una educación con rango y perfil de escuela inclusiva que sigue desarrollándose en la actualidad.

Ha sido posible gracias al ardor de muchos profesionales y a la firmeza de sus actitudes. Muchos de nuestros estudiantes universitarios con discapacidad, fieles a sus compromisos personales, superaron con lealtad y trabajo todo tipo de barreras. Quieren ser tan docentes como todos aquellos profesionales que han tenido a lo largo de su formación. Tras observar la situación surgen algunas cuestiones como: ¿está preparada la sociedad para aceptarlos? ¿Se tienen actitudes de acogida favorables? ¿Qué dificultades tienen en el desarrollo profesional?

Desde el paradigma de escuela inclusiva, se considera a los profesores con discapacidad visual tan idóneos en las responsabilidades educativas como los demás docentes. ¿No será mejor restringirles de ciertas responsabilidades y ubicarles en pequeñas parcelas educativas que no tengan esta dificultad?, ¿hay personas con discapacidad que ya lo hacen? ¿Se conoce alguna, o siguen siendo hermosas propuestas e intenciones sublimes? ¿Realmente pueden ser profesores de Primaria, de Secundaria y de Universidad?

Según el Modelo Educativo de la Universidad de Burgos para su integración en el EEES. (15 de septiembre de 2010, p.6), y del mismo modo que lo hacen otras muchas universidades españolas y europeas, se refleja como principio fundamental para todo el alumnado universitario:

intentar garantizar las competencias y conocimientos necesarios para que puedan integrarse en el mundo laboral y social de los entornos nacionales e internacionales, prestándoles su apoyo para que pueda facilitarse su convivencia en sociedades cada vez más complejas culturalmente. Contemplando su integración en el EEES como una oportunidad para conseguir una formación integral del estudiante de calidad.

Bajo el amparo de estos principios debíamos responder a las preguntas anteriores, de forma positiva, es decir, sí pueden ser profesores de Primaria, de Secundaria y de Universidad y realizar todas y cada una de las funciones que les competen.

1. EXPERIENCIA INCLUSIVA DE UN PROFESOR CON DEFICIENCIA VISUAL EN UN CENTRO EDUCATIVO PÚBLICO DE PRIMARIA

Claudio fue vidente hasta los 20 años. A esa edad le sobrevino un tumor maligno situado en la zona del quiasma óptico que le obligó a una intervención quirúrgica para extirpárselo. Como resultado de la operación perdió toda la visión. En ese momento cursaba estudios Universitarios de Ingeniería. Regresó a los estudios superiores a los 22 años y ha necesitado atención educativa especial para concluir su formación universitaria, primero como maestro en la especialidad de educación especial, después para alcanzar la licenciatura de Pedagogía. Su meta era ser profesor de primaria en un colegio público y es su ocupación actual.

Su regreso a la Universidad fue apoyado por los objetores de conciencia que cumplían su prestación social sustitutoria del servicio militar obligatorio y le ayudaban en la toma de apuntes, en el desplazamiento y transporte. Para Claudio fue necesario realizar un seguimiento y una coordinación de espacios y lugares de reunión para la realización de trabajos en grupo y un apoyo en visitas organizadas.

Tras finalizar la Universidad coincidió con el mismo grupo de compañeros en la preparación de oposiciones que se convirtieron en su grupo de apoyo universitario. Se presentó a las oposiciones de magisterio y las aprobó, convirtiéndose el primer profesor con discapacidad visual que accede dentro de la provincia de Burgos al cuerpo de maestros, siendo un profesor de apoyo más, dentro del programa de compensatoria, con destino en un centro público cuyo trabajo educativo se ejecuta con alumnos de etnia gitana, inmigrantes (rumanos, búlgaros, portugueses, ecuatorianos, colombianos, etc...)

Como profesor de apoyo en compensatoria lleva cinco cursos, en los que el primer año realizó sus prácticas de profesor de apoyo en un Instituto y, los cuatro restantes como profesor de compensatoria en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria.

Algunos profesores de la Universidad de Burgos seguimos en contacto con él, manifestándole apoyo para resolver sus dificultades, teniendo en cuenta que ya no es alumno de la Facultad.

Estimamos necesario contar con su experiencia en el ámbito educativo, plantearnos nuevos retos a partir de su experiencia y de su trabajo en el aula con alumnos.

Para nosotros, tras muchos años como profesores de Educación Especial en los distintos recorridos educativos del Sistema Educativo Español, hoy, podemos ver el éxito de la inclusión con este profesor. No nos preocupa su discapacidad visual, sino cómo es capaz de compartir las mismas tareas educativas con otros sus compañeros en un centro educativo.

Conocer dicha realidad y asumir la confianza en esta educación inclusiva, que actualmente da cabida a profesores con discapacidad, con el mismo rol que los demás educadores del centro, nos ha llevado a entrevistar a sus propios compañeros, también, a los profesores con responsabilidad en cargos directivos, para conocer los desafíos que debe superar la escuela inclusiva, con un docente como él y de este modo percibir estas nuevas perspectivas.

2. USO DE LAS TIC EN DIFERENTES ASIGNATURAS

Trabajar en el colegio empleando las nuevas tecnologías, principalmente el ordenador con un programa de voz. Este programa informático se llama Jaws. En la clase de lengua castellana puede ampliar y dominar el vocabulario. En su pantalla del ordenador aparece una imagen con texto escrito. El programa puede ocultar las letras o la palabra y a través de la imagen el alumno debe evocar el concepto y decirlo en castellano.

Cuando aparece en el ordenador una imagen en la pantalla por mediación de una ejecución informática, recibe la ayuda sonora mediante una voz digitalizada, que sólo oye él. Claudio lo escucha con sus cascos y recibe la información sonora mientras el alumno la percibe visualmente. Con los comandos que comprende el software del JAWS, va pasando de nivel para aumentar el vocabulario. El alumno también puede buscar la palabra que corresponde entre varias imágenes, cuando el alumno visualiza la palabra y el texto escrito, espera a que éste inicie el proceso lector, que lo articule y asocie con el concepto que representa la imagen y que corresponde a la palabra escrita.

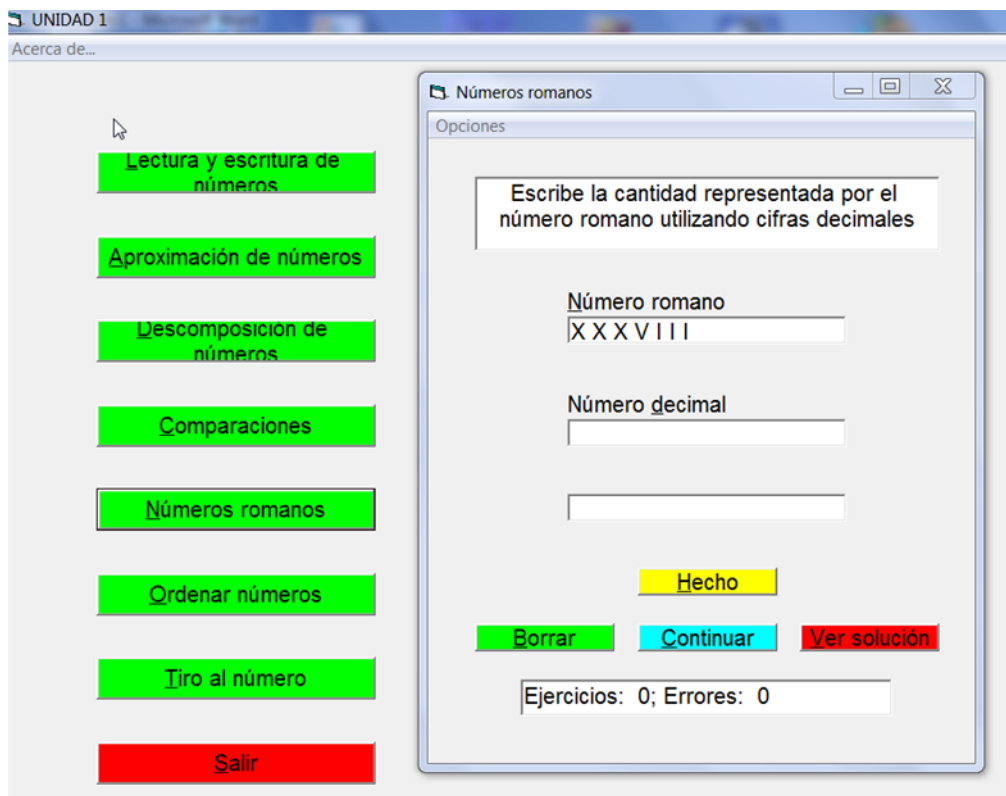
Él como profesor oye el concepto y le pregunta al alumno: ¿qué es el dibujo de esa imagen? Y atiende su respuesta.

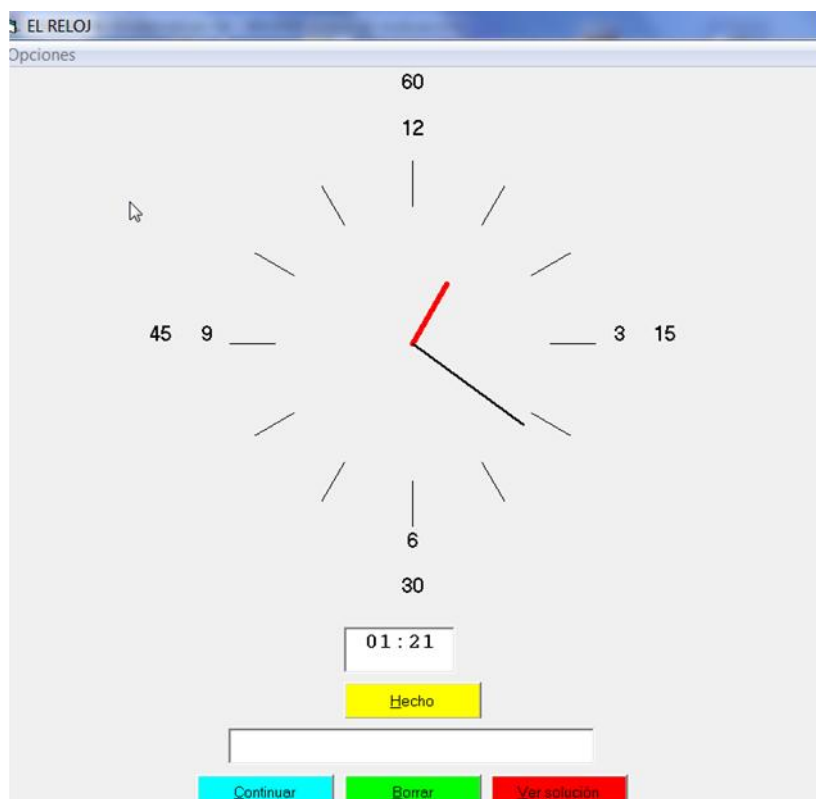
Ha creado una aplicación matemática para trabajar en la clase de matemáticas. Dice que muchos de los programas comerciales probados tienen la dificultad de que no son accesibles para ciegos. Estos están basados en imágenes y el lector de pantalla no los puede leer.

Su nueva aplicación le permite trabajar contenidos matemáticos tales como: numeración, lectura del número, escritura del número, aproximación al número, descomposición de un número, mayor y menor, números romanos, y actividades lúdicas. (Ver gráficos)



46





En lo relacionado con la asignatura de Conocimiento del Medio, se lleva a cabo un proyecto de innovación de Centro que se ha aplicado e iniciado para alumnos con dislexia. Se están convirtiendo los textos del libro, los apuntes o resúmenes de algunos profesores en formato de voz. Emplea un programa informático que convierte el texto escrito en palabras sonoras. Se guarda en archivos sonoros, lo graban en CD o DVD, para sus alumnos y de este modo ellos estudian y trabajan de forma complementaria en sus casas las actividades de forma autónoma.

Para ir introduciendo los textos de las unidades didácticas emplea un escáner y la ayuda de una alumna de prácticas. C graba los DVD en su casa, pues trabaja mejor con su ordenador.

Ha creado una página web que ofrece a los alumnos otras herramientas para que realicen distintas actividades como: Compras, Juego de pistas, Ayudarse merece la pena, Unidades de matemáticas, Definiciones, etc.

Ver: <http://claudiosplace.com/li.com/PlaceEduca.html>

3. CONCLUSIONES

De nuestra observación y de los contactos en el Centro con el profesorado podemos señalar:

Desde su punto de vista de profesor invidente es consciente de ciertas desventajas, principalmente, a la hora de realizar el trabajo de corrección inmediato de ciertas actividades y aún más en tareas de pre-escritura y de pre-lectura, en Educación Infantil, o en el primer ciclo de Primaria (por lo que prefiere y desea trabajar con alumnos que ya saben leer y escribir y en tareas de apoyo más que de gran grupo).

Claudio está habilitado en la especialidad de Maestro de idioma Inglés. Si tuviera que dar la clase de inglés al gran grupo y en cualquiera de los Ciclos de Educación Primaria, tendría dificultades para la corrección escrita. Considera que él necesitaría un apoyo.

A la hora de mantener el orden y la disciplina, “in situ” con algún alumno determinado, manifiesta las mismas dificultades. Sin embargo él estaría dispuesto a contar con la colaboración de maestros de prácticas y de licenciados en Pedagogía para resolver este tipo de inconvenientes, siempre que no afectara a la organización del centro y que tuviese la aceptación de los padres de alumnos.

Transcribimos a continuación parte de una de las entrevistas que le hicimos el 6 Diciembre de 2011:

“En el colegio también van bien las cosas. Hemos tenido unos días un poco caóticos desde que uno de los tutores se cogió la baja hasta que nos han mandado un sustituto, pero aun así el ambiente es bueno, me llevo bien con los compañeros y en los ratos libres como recreos o después de comer lo pasamos bien. Además este año como novedad tengo una alumna de prácticas que está haciendo tercero de magisterio por educación especial...”

“Es una experiencia nueva para mí nueva, pero en muchos momentos me viene bien tener a algún profesor, con vista, en el aula y espero que la experiencia para ella también resulte enriquecedora”.

Como profesor de matemáticas y de Conocimiento del Medio dice que se siente más cómodo porque utiliza programas informáticos.

Otros retos que aparecen en sus tareas cotidianas se deben:

Al acompañamiento de los recorridos de los alumnos de Compensatoria, Educación Especial, o de Apoyo, por los espacios y lugares del Centro. “No puedo controlar si algún alumno, se queda escondido, si se va a los lavabos, si me apagan las luces, etc... Me obligan a realizar un esfuerzo especial y controlar los ruidos, voces, tonos, etc, como señales indicativas de vigilancia”.

No puede realizar llamadas por teléfono para comunicar a los padres situaciones escolares, porque depende de la presencia y el apoyo de un compañero.

En las reuniones del claustro de profesores se siente más como miembro pasivo, pues, “dependo de la organización y de los horarios para prever los apoyos y dejo toda mi confianza a los cargos directivos”.

Necesito disponer de los libros de las editoriales en distinto formato que el texto escrito, si es en braille sólo me lo puede ofrecer la ONCE.

Estas nuevas relaciones con sus compañeros las ha ido superando por la disponibilidad y la atención que éstos le prestan y las medidas que ha tomado el colegio. El centro ha decidido que compartan aula juntos Claudio y la profesora de Educación Especial. En el mismo espacio la presencia de su compañera le previene de problemas de disciplina de algunos de sus alumnos de compensatoria.

Claudio trabaja ocho sesiones con alumnos de forma individualizada. Se presta, también, a resolver retos a sus compañeros por su dominio del inglés. El Inglés es en algunos alumnos inmigrantes de compensatoria la única lengua vehicular que permite establecer relaciones de comunicación. Por eso es en ocasiones el primer eslabón de acogida con estos alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, A. L., ALCEDO, M. A., GONZÁLEZ, M.; GARCÍA, L.; CUERVO, J., REAL, S., (2006). La Universidad de Oviedo ante las personas con Discapacidad Informe: Entrevista a Estudiantes con discapacidad-2005. Informe de investigación (xerocopiado) Oviedo: Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Estudiantes y Cooperación.
- ALCANTUD, F. (2005). La integración de estudiantes con necesidades educativas en los estudios superiores. En M. López y R. Carbonell (Coords.). La integración Educativa y social(ps.137-162). Barcelona: Ariel
- BILBAO, M.C. (2008) La Integración de Personas con Discapacidad en la Educación Superior. Percepciones y Demandas de Docentes y Estudiantes de la Universidad de Burgos. Tesis Doctoral. [Inédita]. Burgos.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1995). Programas para favorecer la integración escolar. Madrid: O.N.C.E
- COIDURAS, J. (2003). Análisis de competencias tecnológicas y detección de necesidades en el equipo de apoyo a la integración escolar de los alumnos con deficiencia visual: Orientaciones para un plan de formación. Tesis doctoral [Inédita].
- SCHALOCK, R. L. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. En: Verdugo, M.A. y de Borja, F. [coords.]: Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. (82- 104) Salamanca: Amarú. perspectiva profesional y constructivista.(15-32). Madrid: Alianza.

TRABAJAR COLABORATIVAMENTE PARA ENSEÑAR Y APRENDER EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

Remedios de Haro Rodríguez; Pilar Arnaiz Sánchez;
Andrés Escarbajal Frutos; Rogelio Martínez Abellán
Universidad de Murcia
parnaiz@um.es

50

RESUMEN

En este trabajo presentamos el desarrollo del proyecto de investigación “*Planes de Mejora, hacia una escuela inclusiva*”⁸ en uno de los cinco centros de Educación Infantil y Primaria participantes en dicha experiencia. La finalidad de dicho estudio fue desarrollar acciones de mejora para elevar el éxito académico de todos los estudiantes, teniendo como modelo de referencia, la educación inclusiva. Su dinámica de trabajo está inspirada en la filosofía de las escuelas eficaces y ha implicado un intenso trabajo colaborativo para alcanzar los fines propuestos. Los resultados evidencian una mejora en las prácticas educativas y la necesidad de seguir trabajando desde la colaboración.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de una educación inclusiva pasa por establecer procesos de cambio y mejora en el seno de las instituciones educativas. En este sentido, el centro educativo aparece como promotor del cambio y la mejora. De este modo, cabe afirmar que solamente se desarrollarán procesos de mejora cuando la institución en su conjunto defina un proyecto educativo compartido por la comunidad educativa y emprenda los procesos necesarios para analizar/evaluar su cultura, política y prácticas educativas desarrolladas, con la finalidad de planificar y desarrollar un plan de actuación dirigido a la mejora institucional (Arnaiz, De Haro y Escarbajal, 2010). Precisamente, este deseo se materializa cuando un centro educativo emprende los pasos necesarios e inicia una andadura destinada a alcanzar los fines propuestos. Mostramos en este trabajo parte del viaje emprendido por un centro de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, fruto de su participación en el Proyecto indicado.

La finalidad de este estudio ha sido la de implementar planes de mejora teniendo como modelo de referencia el desarrollo de una educación inclusiva (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2011; Fullan, 2001). Sus raíces se sitúan dentro del movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar, preocupado por poner en marcha procesos de cambio que logren una mejora de los centros. Su desarrollo está inspirado en los pasos a seguir para la mejora de un centro teniendo

⁸ El presente trabajo forma parte de la investigación titulada “*Planes de Mejora, hacia una escuela inclusiva*”. Investigación financiada por la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

en cuenta la filosofía de las escuelas eficaces establecidas por Booth & Ainscow, 2002. Su riqueza reside en perseguir la inclusión a través de la formación en colaboración. Cabe recordar como señalan Moriña, Gallego y Hernández (2010) que la formación en la colaboración entre el profesorado aparece como pieza clave para transformar las prácticas educativas en aras de una respuesta inclusiva a la diversidad. A modo de ejemplo, mostramos cómo el proyecto ha incidido en la vida de un centro.

2. EL PROYECTO “PLANES DE MEJORA, HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA” EN UNO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

El proyecto se ha llevado a cabo en siete centros. A continuación presentamos su desarrollo en un CEIP de una población cercana a Murcia.

2.1. El contexto del centro

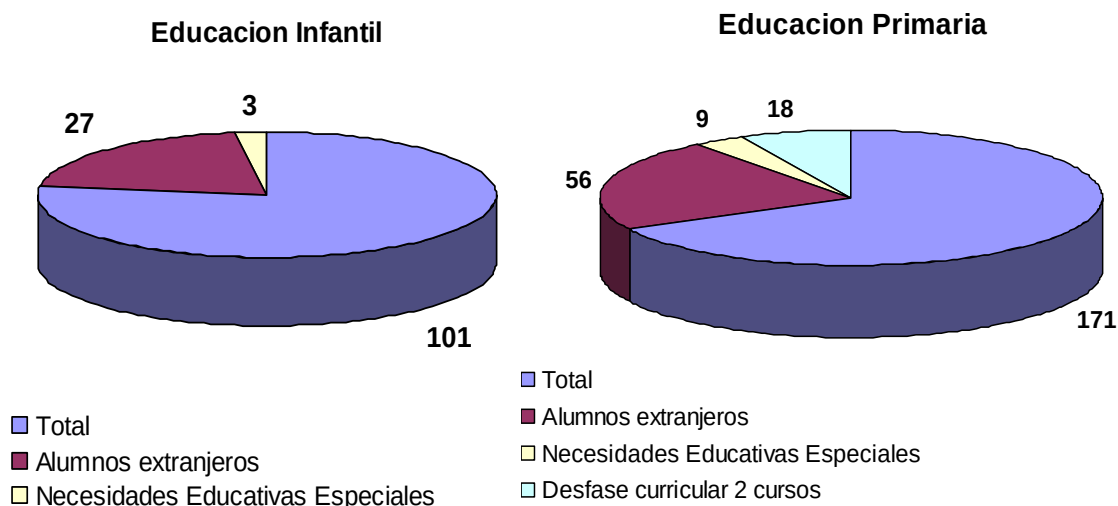
El centro se encuentra situado en una zona periférica de Alhama de Murcia, considerada hasta hace pocos años como una de las zonas más desfavorecidas de la localidad. Actualmente, el barrio está en expansión, y en los últimos años se han construido cerca del colegio gran cantidad de viviendas que han sido ocupadas por nuevas familias, lo que ha favorecido un cambio positivo en el entorno del centro. No obstante, en el barrio existe aún un grupo importante de viviendas sociales, ocupadas en su mayoría por familias con escasos recursos y con un nivel socioeconómico bastante bajo. Nos encontramos con un centro de cinco unidades de Educación Infantil (101 alumnos escolarizados) y nueve de Educación Primaria (171 alumnos escolarizados). Cuenta con 22 profesores y con la colaboración de la una orientadora del Equipo Psicopedagógico de Sector y de una Trabajadora Social de ese mismo equipo. En la siguiente tabla aparecen las especialidades del profesorado existente en el centro.

Especialidades de los Profesionales del Centro	Número
Educación Primaria (maestro generalista)	6
Educación Infantil	6
Música	1
Lengua Inglesa	2
Lengua Francesa	1
Educación Física	2
Pedagogía Terapéutica	2
Educación Compensatoria	2 ⁹
Total	22

Tabla 1: Especialidades

⁹ En el centro existen dos profesores de Educación Compensatoria, uno a jornada completa y otro a jornada compartida con otro centro del entorno.

Del total de los 272 alumnos escolarizados en el centro, en Educación Infantil hay 27 alumnos extranjeros y 3 con necesidades educativas especiales. Asimismo en Educación Primaria 56 alumnos son extranjeros, 9 con necesidades educativas especiales y 18 con desfase curricular de dos cursos que son apoyados por profesores de educación compensatoria.



El nivel sociocultural y económico de las familias del alumnado suele ser bajo. El interés de los padres por la educación de sus hijos es escaso, siendo prácticamente nula la participación en la escuela por parte de la mayoría de ellos, especialmente de aquellos que son inmigrantes. Cabe destacar la escasez de recursos educativos con los que cuentan el alumnado fuera del centro, ya que muchos de ellos dicen no tener, por ejemplo, ningún libro en casa.

2.2. Los objetivos del proyecto

Entre el profesorado del centro existía la convicción que era necesario un cambio para poder dar una respuesta educativa adecuada a la gran diversidad de alumnado existente en sus aulas así como para conseguir una mayor implicación de las familias en el proceso educativo y favorecer su participación en la vida del centro. Movidos por tal fin, el centro tras conocer las características y requisitos del proyecto, decide secundar el mismo y marcarse como objetivos:

- Desarrollar un pensamiento crítico que permita la identificar las distintas formas de exclusión y discriminación existentes en el centro.
- Generar procesos de toma de decisiones curriculares, organizativas y metodológicas orientadas a promover una educación inclusiva.
- Formación del profesorado del centro desde la perspectiva de la escuela inclusiva.
- Rentabilizar los recursos existentes así como dotar al centro de los recursos que precisa.
- Favorecer la implicación de los padres en la educación de sus hijos y en la vida del centro.

- Implementar en la programación de aula el uso de las TIC, en concreto de las pizarras digitales interactivas.
- Dar respuestas a problemáticas concretas del centro (absentismo, alimentación, higiene, ...)

2.3. El proceso

Con el deseo de alcanzar los objetivos anteriormente enunciados, el centro decide iniciar el proceso de trabajo. En este sentido, queremos manifestar que la participación del profesorado en el mismo es del 87% de la plantilla. A ello se unen la implicación de la orientadora y trabajadora social del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de zona. Del mismo modo, el colectivo de padres está representado por una madre representante de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).

El proyecto arranca en el curso académico 2008/09. Se eligió trabajar desde procesos de investigación-acción, constituyéndose la reflexión colaborativa en la pieza clave para la mejora y siendo muy alta la implicación y participación del profesorado. En su desarrollo podemos establecer tres fases como son:

- Fase I (Curso académico 2008/09): Sensibilización y concienciación sobre la necesidad de desarrollar una escuela inclusiva, sus significados e implicaciones para la práctica educativa. Esta fase conllevó:
 - Lectura de artículos y materiales relacionados con el marco teórico de la Educación Inclusiva.
 - Formación con el resto de los centros asistiendo a conferencias y seminarios relacionados con la temática objeto de estudio.
 - Presentación y conocimiento del “Index for Inclusión” como posible material a utilizar en la fase de análisis/diagnóstico de la vida del centro.
 - Discusión y aceptación del proyecto.

Esta fase propició delimitar y clarificar las creencias existentes y el deseo de desarrollar una educación inclusiva con el fin de responder a los retos de la sociedad del siglo XXI.

- Fase II (Curso académico 2009/10): Análisis de la realidad del centro. Se utilizaron los materiales propuestos por Booth y Ainscow (2002) “Index for Inclusión” con el fin de detectar las barreras y ayudas presentes en el centro para promover el aprendizaje de todo el alumnado. El proceso desarrollado dio como fruto la elaboración de un cuestionario con la finalidad de conocer el posicionamiento del profesorado respecto a la cultura, las políticas y las prácticas educativas presentes en el centro favorecedoras o no de la inclusión. Tras su cumplimentación, se analizaron los resultados obtenidos, se realizó una puesta en común de los mismos

y se reflexionó sobre las áreas necesarias de mejora en el centro. Este trabajo fue de gran interés ya que permitió dialogar, debatir y discutir conjuntamente sobre aquellos aspectos que estaban condicionando la vida del centro (barreras), pero también sobre sus posibilidades (fortalezas). En consecuencia, el centro se planteó la necesidad de realizar cambios y de establecer un Plan de Mejora.

- Fase III (Curso académico 2010/11): Puesta en práctica y evaluación del Plan de Mejora. Tras conocer la realidad del centro, debatir sobre los aspectos a mejorar se estableció un plan de mejora. Este plan aparece vinculado con los objetivos del proyecto y es fruto del proceso de autoevaluación desarrollado. De esta forma, el centro diseñó e implementó un plan de mejora focalizado en el desarrollo de planes para regir la vida del centro (plan de convivencia y plan de acogida), la introducción de cambios en la propuesta curricular así como la inclusión de nuevos recursos como fue el uso de la Pizarra Digital Interactiva (PDI en adelante) en todos los niveles educativos.

2.4. Los resultados

A continuación presentamos de forma resumida los resultados obtenidos en la fase de análisis así como en la fase dedicada a establecer y desarrollar el plan de mejora.

- Fase I: Sensibilización y concienciación

Esta fase conllevó la participación en sesiones de formación internas desarrolladas en el seno de la escuela así como de sesiones grupales con la finalidad de conocer los verdaderos significados e implicaciones de promover una educación inclusiva. Dicha formación permitió clarificar las ideas y creencias de los participantes en el proyecto así como compartir un marco de acción común.

- Fase II: Análisis de la realidad del centro y diseño del Plan de Mejora

La utilización del “Index for Inclusión” posibilitó detectar las barreras presentes en el centro para el aprendizaje y la participación del alumnado desde el marco de acción de la escuela inclusiva. Permitted realizar una mirada hacia el interior de la cultura, las políticas y las prácticas educativas desarrolladas en el centro. Seguramente sin la utilización de estos materiales hubiera sido difícil tomar conciencia de la realidad del centro y consecuentemente reflexionar y decidir los aspectos a mejorar. Su uso permitió, sin duda alguna, visualizar ideas, conductas, percepciones que se intuían pero que nadie manifestaba de forma directa ni se debatían. Se pusieron de manifiesto tanto las fortalezas presentes en el centro como las barreras presentes en el mismo. A continuación se presentan las mismas:

CULTURAS INCLUSIVAS	
FORTALEZAS	BARRERAS
El respeto por las diferencias. Coordinación a nivel de ciclo.	Inexistencia de un Proyecto de Centro Inclusivo. Ausencia de una cultura de trabajo colaborativa. La diversidad contemplada como un problema. La no utilización de metodologías favorecedoras de la atención a la diversidad. Falta de compromiso crítico del alumnado frente a actitudes racistas, etc. La representatividad de todos los colectivos.
POLÍTICAS INCLUSIVAS	
FORTALEZAS	BARRERAS
Necesidad compartida de iniciar un proceso de formación vinculado a la Educación Inclusiva. Estabilidad del profesorado. Deseo de analizar y reflexionar sobre la vida del centro. Disposición favorable a contar con apoyos externos. Apoyo como responsabilidad de todo el profesorado.	Ausencia de estrategias y recursos para atender a la diversidad del alumnado. Falta de tiempos y espacios para desarrollar un trabajo colaborativo. Falta de coordinación con los apoyos externos del centro. Barreras /accesibilidad del centro. Inexistencia de programas/planes de acogida. Falta de compromiso/responsabilidad compartida ante las necesidades del alumnado.
PRÁCTICAS INCLUSIVAS	
FORTALEZAS	BARRERAS
El apoyo es considerado como un mecanismo promotor del desarrollo y la mejora. Distribución equitativa de recursos. Fomento de la biblioteca del centro como recurso. Diseño y desarrollo de actividades para fomentar la participación de los padres.	Adaptación y contextualización del currículum. Los materiales no reflejan los contextos y experiencias del alumnado. Ausencia de colaboración de asociaciones/entidades del entorno. Falta de intercambio de experiencias con otros centros.

Tabla 2: Fortalezas y barreras del centro

▪ Fase III: Desarrollo y Evaluación del Plan de Mejora.

Las necesidades detectadas llevaron a establecer un plan de mejora. A este respecto, cabe afirmar que la introducción de cambios se debe hacer de forma paulatina. En este sentido, el centro optó por:

- Establecer un Plan de Acogida para el centro.
- Elaborar un Plan de Convivencia.
- Elaborar unidades didácticas integradas para el segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Introducir la Pizarra Digital Interactiva (PDI) en las programaciones de aula.
- Introducir metodologías favorecedoras de la atención a la diversidad como es el aprendizaje cooperativo.

De este modo, se han cumplido los objetivos propuestos ya que:

- Se ha desarrollado un pensamiento crítico identificando aquellas barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado presentes en el centro.
- Se han promovido cambios en la vida del centro ligados a las necesidades presentes en el mismo. Estos cambios han supuesto la elaboración de un Plan de Acogida dirigido a los profesores, alumnos y familias que llegan por primera vez al centro así como un Plan de Convivencia con la finalidad de erradicar las actitudes y comportamientos racistas, sexistas y estereotipados hacia las diferencias.
- Se han generado procesos de formación que han llevado a repensar el curriculum existente en el centro. En este sentido se han realizado unidades didácticas integradas con la introducción de metodologías favorecedoras de la atención a la diversidad. Del mismo modo, se ha conseguido actualizar la formación de los diferentes profesionales en el uso de la PDI y se han diseñado algunas actividades para integrarlas en las diferentes unidades didácticas. El alumnado se han iniciado en el uso y aplicación de las pizarras digitales, para acceder al currículo y desarrollar algunas competencias básicas, en mayor grado, la competencia lingüística, la de aprender a aprender y la de desarrollo de la autonomía personal así como han participado en ciertos momentos del uso de metodologías de aprendizaje cooperativo.
- Se han diseñado actividades para fomentar la participación de los padres en la vida del centro como la realización de una conferencia y la invitación a participar en diferentes actividades.
- Por último, se han creado comisiones para estudiar e intentar dar respuesta a las diferentes problemáticas existentes en el centro relacionadas con la alimentación, la higiene y casos puntuales de absentismo escolar.

3. PARA CONCLUIR

Para concluir queremos poner de manifiesto la valía del proyecto en cuanto ha transformado el día a día de la vida de un centro educativo. Su virtud más importante reside en el abandono de modelos de funcionamiento individuales y la adopción de modelos de trabajo colaborativos donde se trabaja conjuntamente para mejorar la práctica educativa.

En la actualidad, en el centro se sigue trabajando día a día de forma colaborativa con la finalidad de promover prácticas inclusivas en el aula. De este modo, las experiencias antes citadas se están generalizando a todos los niveles. La experiencia ha sido valorada de forma muy positiva por los participantes en la misma. Sus palabras son un reflejo de lo dicho:

“Ha sido una experiencia positiva. Ha supuesto un esfuerzo, pero ha creado un espacio de reflexión para cambiar y mejorar. Ha sido un punto de partida necesario”

(Sesión 18, Director)

“Estamos en el camino para avanzar, en el camino de aplicar cuestiones concretas”

(Sesión 18, Profesora 4º de Primaria)

“Existe la necesidad de seguir indagando y analizar por qué pasan las cosas así y cómo transformarlas”

(Sesión 18, Profesor 5º Primaria)

57

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. Y SANDILL, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. En *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- ARNAIZ, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista Innovación educativa*, 21, 23-29.
- ARNAIZ, P.; DE HARO, R. Y ESCARBAJAL, A. (2010). Planes de mejora en CEIP: Hacia una escuela inclusiva. En A. Manzanares (Ed). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 291-301). Madrid: Wolters Kluwer.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- DAVIS, G. Y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- FULLAN, M. (2001). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- KEMMIS, S. & TAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- MORIÑA, A.; GALLEGU, C. Y HERNÁNDEZ, E. (2010). Desarrollo de proyectos de educación inclusiva a través de la formación en colaboración. En A. Manzanares (Ed). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 291-301). Madrid: Wolters Kluwer.
- PARRILLA, A. ET AL (2010). El desarrollo local como marco de una educación más inclusiva. En A. Manzanares (Ed). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 273-281). Madrid: Wolters Kluwer.

CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

Francisco Ramos Cuncanchún
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

RESUMEN

Se presenta el panorama que ha tenido incidencia en los procesos de inclusión educativa en Colombia, destacando el papel que desempeñan las problemáticas humanas, que ubican la educación lejos del alcance de grandes sectores sociales. Se muestra el avance en las políticas educativas y el papel significativo que ha desempeñado el cambio de concepción a nivel mundial frente a la discapacidad, pero se destacan las dificultades que afectan la implementación efectiva de estas políticas, entre las cuales está la mentalidad tradicional frente a la discapacidad, la infraestructura física de las instituciones, la infraestructura didáctica, la desactualización normativa y la aplicación esquemática de la inclusión sin los requerimientos que esta implica en los contextos escolares.

58

INTRODUCCIÓN

Los procesos de inclusión educativa en Colombia han sido el resultado de medidas tomadas por organismos internacionales frente a grandes problemáticas sociales en el mundo, las cuales buscan mejorar la calidad de vida, aunque en muchas ocasiones la implementación de alternativas, dejadas a la discrecionalidad de los diferentes países, se han quedado en el plano de la voluntad. En Colombia se han dado pasos muy importantes en términos legislativos, y en algunos casos se han logrado adelantar experiencias exitosas de inclusión educativa, sin embargo, en términos generales, se presentan muchas dificultades que hacen que esta necesidad aún no esté resuelta, por cuanto es necesario establecer una coherencia entre la normativización y la práctica misma que se desarrolla en las instituciones educativas.

Al referirnos a la necesidad de que se establezcan alternativas para incluir a todo tipo de población en los procesos educativos, sin discriminación de ningún tipo, es necesario en primer lugar tener en cuenta que este planteamiento surge ante una realidad que coloca de un lado los ingentes recursos económicos en manos de reducidas minorías, y un número abrumador de seres humanos que no cuenta con los recursos básicos para su subsistencia y a quienes se les niegan derechos tan básicos como el de la educación, el cual apenas fue reconocido como fundamental en Colombia por la constitución de 1991.

Al considerar el panorama de manera global se establece que el aspecto señalado, tan importante para el desarrollo de las potencialidades cognitivas y afectivas de las personas, es un derecho negado en la práctica en la mayoría de países pobres del mundo, hecho que se constituye en algo nefasto si se tiene en cuenta que la actual ha sido denominada la sociedad

del conocimiento, siendo este un capital humano determinante en el desenvolvimiento normal de la persona, y el camino para alcanzar un nivel de realización aceptable, siendo su negación la condena para millones de personas a la pobreza, principal causa de muertes en el mundo como lo señala el informe de las naciones unidas 2005¹⁰.

La superación de esta situación es compleja si se tiene en cuenta que los intereses económicos de grupos privilegiados impiden que la actual tecnología, los recursos financieros y la acumulación de conocimientos existentes, contribuyan a superar la pobreza extrema. Este hecho llevó a la firma de la Declaración del Milenio, para “liberar a nuestros semejantes, hombres, mujeres y niños, de las condiciones abyectas y deshumanizadoras de la pobreza extrema”. (ONU, 1999). Esta declaración se proponía entre otras cosas reducir a la mitad la pobreza extrema, reducir la cantidad de muertes infantiles, proveer educación a todos los niños y niñas del mundo, reducir la cantidad de enfermedades infecciosas y forjar una nueva alianza mundial para obtener resultados.

Sin embargo el deterioro de la condición humana en el mundo va en aumento:

Ochocientos millones de personas viven en el analfabetismo, en su mayoría mujeres (las dos terceras partes), lo cual refleja la plena vigencia de una de las discriminaciones más aberrantes que en Colombia se hace muy manifiesta pues la mujer objeto de maltrato y abuso permanente no obstante los intentos de las instancias oficiales de favorecer su condición. En cuanto a la mortalidad, cada año mueren diez millones de niños antes de cumplir los cinco años, pues a pesar de que el alto desarrollo tecnológico podría prevenir muchas enfermedades con un costo muy bajo, estas avanzan inexorablemente cobrando su cuota de mortalidad: el sarampión, la difteria y el tétano que se pueden prevenir mediante vacunas, hoy causan de dos a tres millones de muertes infantiles en el mundo.

De igual forma se reporta en el informe de la ONU que quinientas mil mujeres mueren cada año en el mundo por causas relacionadas con el embarazo, y más del 98 por ciento de los niños que mueren cada año son de países pobres, es decir mueren debido al lugar donde nacieron, poniéndonos en evidencia que en la globalización se presenta la discriminación geográfica que empezó a regir desde el mismo nacimiento del mundo civilizado en las denominadas democracias esclavistas.

Según el informe cada cinco habitantes del mundo (mas de mil millones de personas), sobrevive con menos de un dólar al día, y otros mil quinientos millones de personas viven con uno o dos dólares al día, y condiciones vitales como el agua potable no son un recurso para dos mil seiscientos millones de personas. Las enfermedades transmitidas por medio del agua o los desechos generados por el ser humano ocupan el segundo lugar en las causas de muerte en la

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano 2005. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.

niñez en todo el mundo, después de las infecciones del tracto respiratorio. Con estas condiciones se comprende como, aunque se abran espacios para participar en el proceso educativo, las condiciones de desnutrición y de las carencias básicas le niegan a millones de personas el ejercicio de este derecho, aspecto que en Colombia es muy notorio y que llega a abarcar a la mayoría de la población en zonas marginadas como el Departamento del Choco, en la Costa Pacífica, constituida en su totalidad por población negra, donde en la actualidad los medios de comunicación están haciendo una campaña de donaciones voluntarias para salvarle la vida a miles de niños condenados a morir de desnutrición.

El informe de la ONU plantea que unos 115 millones de niños no tienen acceso a la educación primaria, la mayoría de ellos en África y Asia. En promedio para un niño que hoy nace en Mozambique se puede esperar una asistencia de cuatro años a la educación formal, mientras que uno que nace en Francia acudirá a quince años con niveles de educación inmensamente superiores, lo cual se evidencia en el hecho de que menos del veinticinco por ciento de los niños zambianos son capaces de pasar las pruebas de alfabetización básica cuando termina la educación primaria.

Como lo señala la ONU, de las 57 millones de personas que murieron en el mundo en el 2002, uno de cada cinco era un niño menor de cinco años, lo que significa que cada tres segundos muere un niño. La mayoría de las muertes ocurren en países pobres, y lo más dramático es que en estos no tiende a reducirse la mortalidad infantil, pues el gasto en el mundo en este aspecto se concentra principalmente para prevenir las muertes en los países ricos.

A esto se suma la violencia a que son sometidos diferentes países del mundo como consecuencia del imperio de las armas, las drogas y el comercio sexual que se imponen por sobre cualquier intento de reivindicación social de las poblaciones, situación que crea graves crisis humanitarias, desplazamiento forzado de millones de personas, pérdida de la vida a veces de grupos familiares completos, hecho que ha causado que en el caso colombiano se presenten grandes concentraciones en las ciudades de personas que huyen de la violencia, o que pasen la frontera con el Ecuador, país limítrofe por el sur con Colombia, para proteger sus vidas, aspectos que hace impensable la educación para los niños.

El Departamento de Planeación Nacional señala que “de los cuarenta y cuatro millones de habitantes, treinta y dos millones viven la línea de pobreza y de esta cifra once millones están por debajo de la línea de miseria”.¹¹ En este panorama la educación sigue teniendo grandes dificultades, considerando que un amplio grupo poblacional que sufre los rigores de la violencia, está en edad escolar: “el cincuenta y cinco por ciento de la población desplazada por violencia en Colombia es menor de 18 años, es decir aproximadamente 412.500 niños que huyen con sus familias por presiones de diversos grupos armados”.¹²

11 <http://www.dnp.gov.co>

12 Boletín Codhes 1,997

No obstante la situación de violencia y las dificultades sociales del país, la educación misma es una alternativa de grandes dimensiones para mejorar las condiciones de vida y avanzar en el desarrollo social. En esta medida resultan de gran importancia los espacios académicos cuyo centro de interés es el estudio del ser humano mismo en sus diferentes dimensiones, espacios donde se puede focalizar la actividad en el terreno social, posibilitando procesos de transformación de las diferentes realidades socioculturales mediante procesos de investigación cuyos resultados contribuyen en la práctica a incidir en las comunidades y a favorecer los procesos educativos.

La constitución política de Colombia establece que la educación es un servicio público de carácter cultural con una función social que le es inherente, y que corresponde al estado velar por su calidad¹³. De otra parte se ordena que “la suprema inspección y vigilancia de la educación se ejerza a través de un proceso de evaluación permanente para velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines, la mejor formación moral, intelectual y física (subrayado nuestro) de los educandos y la adecuada prestación del servicio”¹⁴.

De otra parte en el país está establecida la exigencia institucional de trabajar por proyectos educativos, lo cual se constituye en una forma de participación de la comunidad, dándole una responsabilidad para tomar decisiones en frente a sus propias necesidades, como lo es el caso específico analizado aquí de la inclusión.

La normatividad señalada se ha constituido en un soporte de los pasos que se han dado para favorecer la inclusión educativa en Colombia, y que parte de cambiar la concepción de considerar esta como un ejercicio de lastima y compasión, para reconocer el derecho de todas las personas, sin importar su condición humana, a acceder a la educación en cuanto hacen parte de una sociedad organizada dentro de un estado de derecho. El ejercicio de la inclusión ha sido posible gracias al cambio de la concepción de situaciones humanas como la discapacidad, la cual se centraba desde el juicio social en el individuo, y que ahora, con los avances en contra de la discriminación, tanto a nivel internacional como nacional se centra en el entorno social, lo cual a abierto un camino para encontrar formas de inclusión, cambiando la actitud excluyente y aislacionista y transformando la discapacidad en una posibilidad de interacción que favorece diferentes niveles de desarrollo de la persona, para lo cual es necesario como lo señala la Magister Carol Andrea Bernal de la fundación “Síndrome de Down”¹⁵ “ ver al estudiante con discapacidad intelectual, como un ser lleno de capacidades, pero que debe tener oportunidades en la interacción con pares, con maestros, con su familia, para llegar a una realización personal en condiciones de dignificación”.

13 Constitución Política de Colombia, artículo 67

14 Constitución Política de Colombia, artículo 32

15 Legislación que favorece la educación inclusivas <http://www.corporacionsindromededown.org>

En la dirección señalada se han generado espacios de derecho que favorecen la inclusión gracias a la mayor intervención por parte de estado en diferentes aspectos de la vida de las personas, ampliando sus oportunidades para ejercer el derecho, como fue el caso de la instauración del derecho de petición y de la tutela, mediante las cuales se salvaguarda el derecho a la educación como *fundamental*.

La Investigadora Carol Andrea Bernal señala que “La clasificación internacional la discapacidad por parte de la OMS (2001), da un giro a la mirada tradicional de discapacidad, explicitándola como un concepto relacional. Si bien surge del paradigma médico, identifica claramente que la discapacidad es un fenómeno multidimensional y se ubica en la relación del individuo con su entorno” hecho que establece la presencia de una forma de pensar nueva que posibilita en el país un cambio de mirada y de prácticas en el terreno educativo, al asumir una visión compleja que pasa de la estigmatización y generalización del individuo por un defecto o un atributo al reconocimiento de su multidimensionalidad, pues el ser humano como ser complejo está dotado de facultades que no pueden ser apagadas por la decisión de reducirlo a un aislamiento producto de la discriminación.

Este avance ha significado cambios importantes en favor de la inclusión en el campo educativo a partir de la formulación de una nueva constitución en 1991 que reemplazó la que venía rigiendo desde el año 1886, y en la cual se consagró la educación como un derecho fundamental, como se señaló antes. Posteriormente se establecieron leyes acogiendo los acuerdos internacionales en relación con la inclusión educativa, hasta llegar a la formulación reciente, en el año 2009 del decreto 366 en el que se reglamenta y se establecen las condiciones pedagógicas del soporte que se debe adelantar para realizar la inclusión educativa en Colombia.

Además de estas, existen otras disposiciones del orden nacional y de la organización interna de las instituciones educativas para favorecer la inclusión, sin embargo en la práctica se presentan dificultades que no permiten que de manera amplia se lleven a cabo estas políticas, entre las cuales podríamos enumerar la mentalidad tradicional con que se ha venido considerando la discapacidad en el plano educativo, la infraestructura física de las instituciones, la infraestructura didáctica, las legislaciones vigentes amoldadas a los esquemas tradicionales y la aplicación esquemática de la inclusión sin considerar las características que esta requiere en los contextos escolares.

En cuanto a la mentalidad tradicional, es común encontrar en Colombia funcionarios que creen que una persona con una discapacidad no puede ser inscrita para ingresar a una institución educativa, o encontrar comportamientos de burla e irrespeto hacia las personas que desenvolviéndose en el plano educativo sufren de alguna discapacidad.

De otra parte muchas instituciones educativas no preparan sus espacios físicos para que sean accesibles a personas con discapacidad, de tal manera que las mismas estructuras rígidas y

tradicionales se erigen como un obstáculo que diariamente debe ser salvado, y se agrega a los obstáculos ya existentes para poder desempeñarse de manera eficiente en el plano educativo.

Teniendo en cuenta que todo el ordenamiento del proceso enseñanza aprendizaje está previsto para las personas consideradas “normales” en Colombia, son escasos los establecimientos que tienen previsto el empleo de materiales didácticos apropiados para personas con algún tipo de discapacidad, de manera que estas personas deben someterse a las dificultades que les presentan los materiales elaborados de manera general, y que en muchos casos no les brindan ninguna posibilidad de constituirse para ellos en medios educativos.

Aunque en el orden legal se han establecido leyes que buscan favorecer la inclusión, no se ha hecho un estudio profundo de las múltiples circunstancias contradictorias en el plano legal que impiden que las leyes de la inclusión puedan tener una aplicación efectiva, esto significa, que hay una legislación general para personas “normales”, a esta se han agregado de manera aislada regulaciones para la inclusión, pero sigue siendo preponderante como interés general la condición de quienes no tienen ningún tipo de limitación para el desarrollo de su proceso educativo.

Se presenta una dificultad al aplicar la inclusión sin considerar las condiciones específicas con las que debe contar el desarrollo de este proceso. De esta manera se incluyen por ejemplo niños con dificultades cognitivas en el aula regular, exigiéndose que se les de un tratamiento de niños normales, hecho por el cual al poco tiempo se hace evidente su desventaja, y como se encuentran en un ambiente de normalidad, sufren el rechazo y la frustración por la actitud de sus compañeros y del mismo docente que se encuentra muchas veces impotente para manejar la situación, ya que tiene formación como licenciado pero no como psicoterapeuta, por lo cual los niños con esta discapacidad terminan pasando por situaciones que hacen más grave su condición y no reciben el aporte que requieren para su superación.

Como conclusión, frente a la necesidad de un proceso de inclusión educativo eficiente en Colombia sería importante generar transformaciones que impliquen considerar en los planes de desarrollo de las instituciones adecuaciones físicas que tengan en cuenta a la población con problemas de discapacidad, generando espacios amigables que les faciliten desenvolverse sin ninguna dificultad; desarrollar desde los Proyectos Educativos Institucionales orientaciones para que se elaboren materiales didácticos y software orientados a facilitarle las actividades de enseñanza aprendizaje a las personas asimiladas en el proceso de inclusión; emprender procesos de transformación legislativa desde el Ministerio de Educación Nacional, que busquen la coherencia en la reglamentación, reconociendo de manera plena a la población con necesidades educativas especiales, para que las normas de inclusión se puedan aplicar de una manera adecuada, atendiendo plenamente cada una de las necesidades según la situación específica del educando; y finalmente es necesario que se oriente la inclusión en las instituciones educativas no sobre el estándar de las personas *normales* sino sobre la concepción de una población heterogénea, lo cual implica que se desarrollen propuestas educativas que de

manera real atiendan las necesidades educativas emergentes de cada caso específico de discapacidad, como una manera de fomentar verdaderos procesos de desarrollo de las persona, permitiéndoles hacer uso de todas sus facultades humanas, lo cual implica quitar el mote que corresponde a una discapacidad y que define no una relación de la persona con la sociedad sino una adjetivación con la que se condena su existencia, negándole de manera abierta sus derechos ciudadanos.

REFERENCIAS

- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (2005) Editorial El Trebol Ltda. Bogotá, Colombia.
- CORREA A JORGE IVÁN (1999) Integración escolar para población con necesidades especiales. Aula abierta Santa Fe de Bogotá Colombia.
- GÓMEZ ANA EUGENIA (2000) Doris Adriana Ramírez, Libia Vélez Latorre Integración social y retardo mental una experiencia compartida. Aula Abierta Medellín Colombia.
- KRICHESTKY, MARCELO (2005) Adolescentes e inclusión educativa. Editorial Magisterio. Bogotá.
- MARKOVA, A.K. (1987) La formación de la actividad docente y el desarrollo de la personalidad del escolar. Editorial pueblo y educación. La Habana,
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1994) Ley general de educación, santa Fe de Bogotá Colombia.
- SANTAMARÍA VERGARA (2007) Orlando. Neopopulismo o Neoliberalismo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá,

LA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA DESDE UN ENFOQUE LOGOPÉDICO

Antonio Hernández Fernández

Universidad de Jaén

ahernand@ujaen.es

José Antonio Torres González

Universidad de Jaén

Fernando Peñafiel Martínez

Universidad de Granada

José María Fernández Batanero

Universidad de Sevilla

65

RESUMEN

El objeto de esta comunicación es, analizar la didáctica de la gramática del Español desde los primeros niveles, y cómo el logopeda puede y debe insertarse en el currículo escolar como un técnico que facilita y desarrolla la didáctica de la gramática. Nos apoyamos en la definición de didáctica de Manuel Lorenzo (1985:10), que la considera la ciencia de la enseñanza, para elaborar modelos de actuación, sobre el lenguaje en la escuela. El logopeda, más allá de ser un simple especialista dedicado a actuar con niños con problemas, deber ser en el ámbito escolar otro profesional de la docencia más que aporta ayudas necesarias para llevar a cabo una correcta didáctica de la lengua. Junto con nuestras reflexiones analizamos, en un breve recorrido histórico, los libros de texto empleados en la escuela así como experiencias personales sobre la misma y realizamos un análisis de la situación actual proponiendo un modelo de actuación.

1. CONCEPTO DE GRAMÁTICA

La Real Academia Española (1931:8) en su Gramática de la Lengua Española, define Gramática como el arte de hablar y escribir correctamente, por tanto, enseñar el valor y oficio de las palabras, el modo de formar con ellas oraciones y de pronunciarlas y escribirlas. Esta definición gira sobre las palabras, como ente principal de la lengua. Esta idea se matiza con el paso del tiempo. Así en el año (1999), es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas experiencias y los significados que pueden atribuírseles; y como las combinaciones y relaciones pueden ser de manera diversa, puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas. Este concepto es mucho más descriptivo, sigue centrándose en la palabra, pero sin ánimo de dar normas, parece que el buen uso de hablar y escribir, queda más diluido o no se tiene claro qué es buen uso; nos interesa más *mirar que dictar*.

Otros estudiosos asumieron la primera definición, como por ejemplo Gili Gaya (1961), mientras que para Andrés Bello, citado en la misma obra, la gramática es el arte de hablar correcto, esto es, conforme al buen uso que es el de la gente educada. Con el paso del tiempo empieza a

cambiar la definición, así tenemos a Cuervo (1981), discípulo y asimilador de la gramática de Bello, para el que la gramática debe presentar el estado actual de la lengua e indicar si está bien o mal recibida por la mayor parte de la gente que puede hacer moda. Empieza a ser más descriptivo que normativo, pues la considera inútil, aunque no se resiste a apuntar las incorrecciones más frecuentes al hablar. Luis Miranda Podadera (1953), da una visión más claramente normativa, pues considera la gramática como conjunto de reglas o preceptos que enseñan el uso correcto de la lengua o idioma, considerándola ciencia que estudia sus leyes fundamentales y razonadas, así cita a Bello considerando a la gramática como la Teoría de la gramática. Incluso, en el prólogo, establece un orden secuencial para aprender, según su experiencia, las partes de la gramática: Prosodia; Morfología o Analogía; Ortografía y Sintaxis. Para Seco, Olimpia y Ramiro (1999) la gramática estudia estructuras de una lengua y debe estudiar sonidos, palabras, oraciones y también hace referencia a hablar y escribir correctamente. Criado del Val (1973) nos dice que el estudio de la lengua, basado en la gramática, la considera como instrumento que reproduce las características lógicas del pensamiento con la pretensión de establecer reglas de validez universal, de fijar y ordenar las reglas de uso correcto.

Pero ¿y para los logopedas, qué es la gramática?, Monfort (1987) nos dice que la gramática no es sólo una estructura arbitraria que se impone a las primeras emisiones del niño sino un proceso de perfeccionamiento de las estructuras lógicas primarias, que se desarrollan paralelamente al proceso de adaptación de estas estructuras a las claves del código específico del idioma. Esta visión introduce el proceso, no solo el producto. Prácticamente en todas estas definiciones vemos que pretenden enseñar a hablar y escribir correctamente, el perfeccionamiento y la mejoría, y tal planteamiento ¿no está dentro de los objetivos de nuestra escuela?. Entonces ¿por qué existe esa reticencia, incluso aversión a la gramática?. Tal crisis no es actual, antes del siglo XX el estudio de la gramática se consideraba como el estudio “serio” de una lengua o idioma, posiblemente como indica Gili Gaya (1961) por que el Latín se estudiaba de forma indirecta, a través de su gramática, incluso en la ley de 9 de septiembre de 1857 era obligatoria el estudio en la escuela de la gramática (entendida esta como Prosodia, Analogía, Sintaxis y Ortografía). Pero recibió grandes críticas principalmente por considerarse demasiado abstracta y de poca utilidad práctica, pues se empezó a considerar la Gramática Española como el estudio de la lengua en sí misma y no las similitudes que tenga con el Latín.

2. VISIÓN SUBJETIVA DE LA GRAMÁTICA

El análisis de los recuerdos personales se efectuó en tres grupos diferentes, el primero fue de personas que estuvieron en la escuela en los años treinta, antes de la Guerra Civil; el segundo fue en personas que cursaron estudios de Educación General Básica (EGB.) en los años setenta, y por último en un grupo de alumnos de magisterio que también cursaron estudios de EGB, pero a finales de los ochenta. En todos ellos cabe destacar algunas cosas comunes:

Primero, todos nos hacen referencia al edificio, cómo era, distribución de los espacios, su ubicación en la ciudad y su importancia social (estaba cerca del ayuntamiento o ambulatorio o en el centro), en definitiva el espacio físico como un microcosmos dentro de un sistema mayor.

Segundo, las consideraciones al carácter del maestro-a: si era cariñoso, bueno o malo, si solía utilizar el castigo físico y siempre se veía como un forjador de la personalidad, como un modelo.

Tercero, un control ideológico: el rezo a la entrada o salida, el canto de determinadas consignas, los símbolos en las clases.

Cuarto, las etiquetas que ponía el docente: se consideraban determinantes para evaluarte tanto personal como académicamente.

Los cambios de una época a otra eran los objetivos que se planteaban, en los años treinta simplemente saber leer y escribir, por turnos, con una enorme escasez de material y apiñamiento de alumnos, generalmente separados según el sexo. La enseñanza se alternaba con el trabajo en el campo, por lo que la edad de escolarización terminaba muy pronto. En los otros periodos suelen detectarse avances, tanto de objetivos como de medios, pero sigue habiendo diferencias sustanciales entre la educación en pueblos pequeños y grandes ciudades. La educación en todos los casos, con pequeñas excepciones, era más bien una instrucción basada en el producto más que en el proceso, dando gran importancia a la memoria y con baja o nula creatividad por parte del alumnado cuando componía.

Testimonio n. 1º:

Curso 1932-1938.

“... Don Juan explicaba a cada grupo cómo había que leer en la cartilla (solo una que nos íbamos pasando de uno a otro): primero las vocales, después el abecedario, y luego los nombres... Todos los días salíamos a al pizarra con una tiza pequeña y sucia para copiar las letras y palabra, e igualmente copiábamos esto en el “rayao” o cuaderno (que llamábamos así porque estaban los renglones con dos líneas para ir centrando lo que escribíamos). A los siete años teníamos otro libro que se llamaba “raya”, hacíamos copias y dictados de unos siete y ocho renglones diarios... Cuando hacíamos ruido o teníamos faltas de ortografía o nos peleábamos entre nosotros el castigo era ponerse de rodillas con los brazos en cruz, a veces casi siempre con una libro en cada mano y mirando a la pared. Si la falta era leve nos daban u coscorrón en la cabeza, de ahí pasábamos al palmetazo en la mano con una regla de madera, de todas formas fuese el castigo que fuese no teníamos problema en escondernos en el recreo y apedrearlo... Cuando cumplí los ocho años, ya en plena guerra civil, tuvimos un cambio de maestro (no recuerdo por qué) y entró Don Mariano, las clases estaban mejor (teníamos niñas de compañeras), nuestro libro era el “Catón” y dos o tres veces a la semana nos ponían a la leer en el manuscrito de primer grado, siempre en grupos... Todos los días al entrar en la escuela teníamos que rezar el “Padre Nuestro” y el “Ave María”, cuando llegó Don

Antonio (que era republicano) cambiamos las oraciones religiosas por otras oraciones: la “Internacional” y el himno de la República... Cuando salíamos de la escuela, las actividades extraescolares eran dar de comer a nuestras cabras (origen de la leche para los desayunos) hasta bien entrada la noche... En 1938 para muchos de nosotros terminó la escuela, comenzamos a trabajar en una serradora a jornada completa por tres pesetas y mucha más hambre... “. (Francisco Hernández Ceballos)

Testimonio n. 2º.

Curso 1978.

“... Mi colegio estaba en un pueblo de 20.000 habitantes aproximadamente y se llamaba “xxxxx” (xxx. Barcelona). Con dos o tres edificios, daban desde Preescolar hasta 8º de EGB. Estaba al lado de un paso de tren. Tenía un patio muy grande, y la zona de los pequeños estaba acondicionada con toboganes y ruedas de caucho. Era amplio, espacioso... La clase tenía una pizarra en la pared, una mesa del profesor, enfrente varias filas de pupitres de dos en dos (unos treinta pupitres) y a los lados dos o tres ventanas. Otras veces se disponían las mesas en círculo... El maestro de primero era el que nos daba la mayoría de las clases, era un buen profesor y recuerdo que explicaba bien, no se alteraba y no pegaba a los alumnos. Insistía mucho en la lectura, y que los alumnos estuvieran atentos. Un hombre trabajador, lo apreciábamos mucho... El sistema de enseñanza era el típico de dar la lección, explicarla, realizar actividades sobre ella y luego pasar un examen escrito. Contaba para la nota el comportamiento, la actitud, los trabajos realizados en clase así como las actividades de casa...” (F.V.)

68

Testimonio n. 3º.

Curso 1983.

“... lo único reseñable es que era nuevo, lo estrené ese año. Cuarenta y tantos alumnos, mixto. Las niñas se sentaban delante, los empollones en un lateral, yo y mis amigos, los torpes detrás... Íbamos a tener Dña. Adela, decían que era la mejor maestra del colegio, pero nunca lo sabré porque murió en Octubre, quizás de haberla tenido mi vida sería distinta... Tuvimos unas maestras jóvenes y guapas, mientras convalecía y luego a una maestra vieja, malafollá (debía de ser de Granada) que me amargó y me ridiculizó, por mi bien claro... Sobre esta fecha aprendí lo que es la muerte... Yo creo que el primer día se sabía quién era quién; cuando tienes una etiqueta ¿para qué evaluar? ...” (J.M.M.M)

3. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO UTILIZADOS EN LA ESCUELA

El modo en que se ha planteado la enseñanza de la lengua, y por tanto la gramática, en los textos escolares ha ido cambiando a lo largo del tiempo. A continuación analizaremos varias editoriales a lo largo de varias décadas hasta nuestros días.

Enciclopedia. (1958). Las lecciones se basan en una definición de un concepto, resaltar el vocabulario sobre un texto, preguntas de comprensión tipo memorístico. También hay que

deducir las nociones gramaticales dadas del texto, mediante preguntas guiadas. Finaliza con un recuadro del concepto y una redacción.

Faro, Enciclopedia Escolar. (1963). Comienza exponiendo unas orientaciones metodológicas generales para llevar a la práctica conversaciones sobre un tema, elocución, observación, redacción (con frases), recitación, narración y dramatización. También propone lecturas sobre textos literarios, con copia y dictado. En cada lección hace una introducción y por la observación va llegando a un concepto y una regla ortográfica. Ejercicios de decir y subrayar en frases, combinarlas o repetirlas e insta al profesor a desarrollar actividades.

Editorial S.M. Lengua Española. 4º Curso (1969). Prácticamente como el libro anterior, pero con hojas de mayor tamaño e ilustraciones a más colores.

Editorial S.M. Lengua 3º de Primaria (1998). Cambio radical, tanto de forma como de contenidos. Mayor tamaño y mejor ilustrado. Es más descriptivo en sus contenidos e indica que pasos hay que seguir para llevar a cabo ejercicios en situaciones de expresión oral y escrita. Plantea temas globalizados con algún centro de interés de conocimiento del medio.

Editorial Santillana. Norma-Lenguaje 6. Libro de consulta. (1972). Analista. Diferencia entre sintaxis y morfología pero considera más importante la sintaxis. Dentro de la Gramática diferencia la Gramática del Uso, es aquella que se sale de la norma, aunque solo pone ejemplos. Define conceptos gramaticales y da pautas para el análisis sintáctico. No tiene ejercicios para realizar por el alumno.

Editorial Guadiel. La Rinconada (Sevilla) 3º de Educación Primaria. (1993). Empieza las unidades con un texto y dibujo, vocabulario en un recuadro aparte, preguntas de comprensión, principalmente memorísticas, aunque va introduciendo las preguntas de inferencia y crítica. Pasa a ejercicios de expresión oral, pautas para estructurar un diario, luego pide escribir y comentar una frase. Ejercicios de expresión escrita, dan ficha a seguir de cómo realizar distintos tipos de comunicación. Ejercicios de vocabulario y de derivación de las palabras, y de completar frases.

Editorial Anaya. Salamanca. Madrid. Lengua Española 3º E.G.B. (1977). Lectura ilustrada. Comprensión lectora principalmente tipo memorístico. Vocabulario, sinónimos y antónimos y completar frases según modelo. Ortografía de forma inductiva. Gramática, recuadro definición y ejercicios de formar frases, subrayar, da modelo y luego pide que lo escriba el alumno, a la vez pone errores y pide que se descubran.

Editorial Luis Vives. Edelvives. Zaragoza. Aula de Palabras 3º E.G.B. (1983). En el prólogo hace una declaración de intenciones: propone actividades de progresión y refuerzo, actividades de expresión oral y composición escrita del mismo tipo (narración, descripción, enumeración y resumen), una iniciación gramatical y lectura comprensiva. En el interior en cada apartado suele poner ejemplos y luego que escriba el alumno.

Mágina 1. Editorial Octaedro. Granada. Lengua 1º de E.S.O. (1994). Libro de nueve unidades todas con la misma estructura: Planteamiento de trabajo, ejercicio inicial, desarrolla de un tema, ejercicios gramaticales y de ortografía, ejercicios de evaluación y refuerzo. En cada uno de los apartados va desgranando las actividades con un objetivo claro de que alumno haga sus propias producciones.

Los libros de texto, han ido cambiando, principalmente, en el tamaño de hoja y en el cuidado de la edición con ilustraciones y presentación de los contenidos muy atractivos, más propio del ámbito publicitario que el académico. Las actividades suelen ser muy parecidas, aunque hay un cambio cualitativo a partir de mediados de los años noventa. De todas formas no podemos olvidar que los libros de texto son meras herramientas de trabajo, y detrás de ellas debe haber un currículo, con un equipo de profesionales que trabajen en común con tales objetivos que deben dirigir nuestra labor.

4. INDICADORES DE CALIDAD EN LA DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA

Actualmente en la escuela se constata que no se estudia-aprende-enseña la gramática de forma explícita, posiblemente debido a varios factores:

- *Las editoriales, que confeccionan los libros de texto de dichas escuelas, no lo creen conveniente, y por lo tanto la confección de los libros de texto retrasa u omite el trabajo de tales conceptos.
- *Los maestros-tutores no lo explicitan en sus programaciones por no considerarlo adecuado.
- *La confusión y distanciamiento de la Teoría y Teóricos lingüistas, estructuralistas, generativistas, cognitivistas, etc., con lo cual el maestro no puede plantearse, o no cuenta con un modelo claro, asequible y concreto que le sirva para organizar su práctica con unas bases científicas aceptables y claras.
- *Existe una tradición que considera la enseñanza de la gramática como algo “vergonzante”, o quizás, miedo a no ser políticamente correcto, en la enseñanza de la lengua, pues se considera como una mera taxonomía de categorías, para el análisis sintáctico, sin aplicación a la vida “real” (muy abstracta y poco comprensible).
- *Hay resignación a alcanzar un nivel generalmente bajo y mucha permisividad en el uso de la lengua, tanto hablada como escrita.
- *Se olvida, con demasiada facilidad, que la lengua es labor de todos los docentes, pues está en todas las materias.
- *Se detecta, en general, en el ámbito social, un rechazo, una imagen negativa a hablar de España en general y del Castellano o Español en particular, pudiendo llevar a pensar, que lo “ideal”, es el uso popular del lenguaje, quedando éste reducido al uso del habla particular de una zona en concreto y en un determinado momento.

*El estudio del habla local, y toda la cultura que conlleva, es un objetivo antropológico necesario para poder impartir la clase, en un determinado lugar, pero no es el único objetivo, aunque básico, en que debemos basarnos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

*Por otra parte, como venimos constatando en nuestra labor cotidiana en la escuela, los alumnos sólo suelen utilizar estructuras oracionales simples, tiempos verbales casi siempre en presente, con pobreza en la variedad de adjetivos, errores en la utilización preposiciones y conjunciones. ¿Cómo conseguir que los alumnos utilicen planos más elaborados y abstractos?.

*Otra idea muy, extendida, es la necesidad de basarse en la creatividad y la composición del alumno, pero, seamos sinceros, ¿la creatividad se realiza sobre la nada?, o acaso ¿el alumno no necesita modelos?, ¿Por qué no estudiarlos, conocerlos y enseñarlos con la máxima corrección?.

*Elaborar un modelo para explicitar la enseñanza de la gramática será posiblemente un acto más filosófico que técnico pero no queremos caer en modelos demasiado idealistas, más bien nuestra intención es deducir unas tendencias de actuación en la escuela para desarrollar el lenguaje.

*Debemos partir de la idea del lenguaje como un sistema productivo-creativo, que se circunscribe en una realidad del sujeto, por lo cual, debe tener unas normas, unas reglas sobre las que construir.

La Metodología que planteamos, se basa en:

- Método Directo, el que se suele utilizar en la enseñanza de un idioma extranjero, basado en el estudio de situaciones tipo.
- Método Indirecto, basado en un análisis y reflexión de las normas, estructuras y elementos del sistema, a partir de los textos que lean y escriban los alumnos, e incluso de los errores que cometan al hablar y explicitar definiciones científica-abstractas.

De esta forma los primeros pasos serán denominaciones y, posteriormente, definiciones, hasta interiorizar la gramática, de forma gradual, comprendiendo lo leído, para que la mente infantil aprenda las categorías gramaticales y el uso correcto de la lengua. Concluimos, por tanto, con la idea de una necesaria enseñanza de la lengua, en general, y la gramática, en particular, consumiendo y produciendo textos, tanto orales como escritos, a través de unos modelos correctos, planteados por los tutores, tanto en el ámbito personal (sirviendo ellos mismos como modelo de corrección) como en el uso de textos con los que trabaja en el aula.

5. CONCLUSIÓN

El Logopeda en la escuela debe ser un especialista que trabaja, investiga y desarrolla el lenguaje, dentro de un currículo, facilitando, orientando y rehabilitando dicho lenguaje, con un equipo de profesionales. Para poder llevar a cabo tal labor debe conocer la gramática; plantear

un modelo para su aprendizaje y prever resultados, en definitiva basarse en una didáctica de la gramática.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A. (1958): *Enciclopedia. Intuitiva, sintética y práctica. Tercer Grado*. Valladolid: Álvarez-Miñón.
- BLANCO Q. (1963): *Faro, Enciclopedia Escolar*. Plasencia: Sánchez Rodrigo
- CRIADO DE VAL, M. (1973): *Gramática Española*. Madrid: Saeta.
- CUERVO, R.J. (1981): *Notas a la Gramática de Lengua Castellana de Don Andrés Bello. Edición, variantes y estudio preliminar por Ignacio Ahumada Lara*. Bogotá: Instrucción Cara y Cuervo.
- GILI, S. (1964): *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Vox.
- HIJOS DE SANTIAGO RODRÍGUEZ (1947): *Nueva Enciclopedia Escolar. Grado Primero*. 26ª edición. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez.
- LORENZO, M. et al. (1985): *Didáctica General*. Madrid: Anaya.
- MASCARÓ, J. (2000): *Lengua Castellana 3*. Madrid: Santillana
- MARTÍNEZ, E. (1969): *Arboleda. Libro activo de lenguaje*. Madrid: Santillana
- MARTÍNEZ, E. (1972): *Norma 6º. Lenguaje. Libro de consulta*. Madrid: Santillana.
- MIRANDA, L. (1953): *Análisis Gramatical*. Madrid: Hernando.
- MONFORT, M. (1987): *El niño que habla*. Madrid: CEPE.
- SECO, M.; OLIMPIA, A. y RAMOS, G. (1999): *Diccionario del Español Actual*. Madrid: Aguilar.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1931): *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe..
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- S.M (1962): *Lengua Española. 4º Grado. Clase de Ingreso*. Madrid: S.M.

MESA A1-B



POTENCIAR COMUNIDADES DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE ENTORNOS FAMILIA-ESCUELA INCLUSIVOS

Tomás Sola Martínez, Juan Manuel Trujillo Torres y Marina García Carmona
Universidad de Granada
tsola@ugr.es

74

RESUMEN

Los cambios que está sufriendo el concepto familia en la actualidad se hacen palpables en la realidad de las aulas de los centros escolares. Las relaciones de las comunidades de aprendizaje familia-escuela han de seguir la dirección de la educación integral de la personalidad del alumno y son reconocidas en el marco legislativo educativo actual. Dichas relaciones tienen un importante impacto sobre la mejora escolar y deben estar basadas en el incremento del diálogo y la cooperación en todos los niveles educativos. De este modo, aumentará la motivación de los estudiantes y se facilitará el cumplimiento o logro de los objetivos marcados. Existen numerosas experiencias y programas para la promoción familia-escuela como veremos a continuación.

INTRODUCCIÓN

Todos sabemos cómo la familia se ha convertido en una de las preocupaciones más importantes en nuestra sociedad y esta preocupación, que desborda incluso los límites de la reflexión académica para convertirse en tema de debate popular, viene determinada por el carácter de formación social elemental (célula de la sociedad) que le es propio. (De Gregorio, A. 1988, 17).

Es evidente que en el tiempo actual el concepto de familia ha evolucionado desde una noción de familia extensa y concentrada a otro más celular y/o nuclear conllevando cierta dispersión, disfunción de roles y desestructuración, especialmente educativa. Familia y escuela se reclaman preocupaciones y exigencias, calidad y participación, corresponsabilidad y compromiso, haciéndose evidente la dificultad para el entendimiento cierto. No es difícil escuchar argumentaciones contrarias entre dichos agentes reclamándose espacio educativo para el influjo en el alumnado y esto demuestra la imperiosa necesidad para mantener relaciones fluidas entre ambas, componiéndose estrategias y atenciones para el diálogo, la participación y la intervención transformacional.

La escuela actual, en palabras de Navarro (1999:2), *parece haber perdido el carácter de mera instructora al adoptar un rol educativo integral. La disociación clásica entre instrucción y formación parece no existir en los tiempos actuales. Para llevar a cabo ese trabajo necesita el concurso de la familia porque, ambas, son los agentes educadores mas importantes para los sujetos. Estos nuevos planteamientos han posibilitado la entrada de los padres en la escuela y para ello la*

Administración educativa ha dado forma a los derechos que asisten a los padres recogidos en la Constitución Española.

Se ofrecen estrategias de participación como el Consejo Escolar, la tutoría, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAS) y las Escuelas de padres/madres con el fin de proporcionar estrategias de participación bidireccional entre entorno comunitario y centro educativo, pues se hace evidente dicha necesidad de saber compartido entre padres y madres y profesorado lo que conlleva ciertas dificultades y conflictos inherentes en los propios procesos.

En este sentido, Navarro (1999:8) al referirse al funcionamiento y dinámica del Consejo Escolar de Centro, señala: *Para que pueda decidir uno, tiene que dejar de poder hacerlo el otro. En este sentido la pugna de los profesores por el reconocimiento de su profesionalidad o, lo que es lo mismo, de sus competencias, entra necesariamente en colisión con la participación de los padres. Aunque no se niega su derecho a participar, los profesores desean verla encuadrada dentro de límites que no afecten a sus competencias. Es aceptada siempre y cuando no interfiera en los designios del profesorado ni cuestione su profesionalidad. Participar, pero no mandar; colaborar, mejor que participar; personal antes que colectivamente, cooperar que es similar a escuchar y seguir las instrucciones, en resumidas cuentas ayuda y cargar con el trabajo pero inexistencia de compartir la decisión; presentarse uno a uno pero no intentar decirle lo que tienen que hacer.*

75

1. FAMILIA Y ESCUELA EN LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)

Cada día más se habla del binomio familia-escuela como entidad formadora de los futuros ciudadanos, por lo tanto, se hace indispensable una buena relación entre las dos partes que llene de coherencia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente la participación de los padres de los alumnos en la escuela debe ser real implicándose de forma activa en la vida escolar. No se trata sólo de interesarse por la educación de sus hijos sino que *habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes* (LOE, 2006). Este esfuerzo de cooperación será también por parte del alumnado, profesorado y el resto de la comunidad educativa en aras a una mejora de la calidad educativa.

Podemos decir, por otro lado, que es en la familia donde se dan las primeras pautas socializadoras y los primeros aprendizajes orientados a la madurez, el cuidado y la responsabilidad y que debido a la complejidad de nuestra sociedad y las necesidades cada vez mayores de incorporar información y aprendizajes, la familia delega una parte de responsabilidad educativa en la institución escolar, lo que no debe representar una contradicción en el enfoque ni un solapamiento de las funciones. (Comellas, 2009:45). Esto hace que una comunicación fluida y una clarificación de las funciones de ambos grupos, familia y profesorado, se conviertan en herramientas clave para la mejora de la calidad educativa en aras a un mejor y más completo desarrollo del alumnado.

Sola Martínez y Rodríguez Castillo (2006) profundizan en este aspecto donde ponen de manifiesto el papel educativo de la familia en la socialización de los hijos desde un enfoque ecológico y sistémico. Además, enfatizan el poder socializador de las prácticas de crianza y revisan un gran número de investigaciones que señalan los efectos de las prácticas de crianza que utilizan los padres sobre la conducta de los hijos y sobre su desarrollo social.

De ahí el gran papel básico y fundamental que tienen los padres de armonizar el constante desarrollo educativo en el binomio institución familiar e institución escolar. Des este modo queda más que manifiesto que la institución familiar como ente armónico, estable y sólido consolida valores claves para proyectar en la propia escuela aportes que configuren un modelo fiel reflejo de la propia institución familiar y social.

Esta necesidad de participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje nace a raíz del artículo 27 de la Constitución Española de 1978 donde se destaca el derecho a la educación y el objetivo de la misma en el desarrollo pleno de la personalidad humana en un contexto democrático y teniendo como referencia fundamental el principio de la libertad que ha de ser garantizado por la Administración Pública. Asimismo, el derecho que le asiste a los padres respecto al modelo de educación para sus hijos, conformará el referente fundamental partiendo de las convicciones morales, éticas y religiosas para la formación plena de los mismos.

Podemos ver cómo la familia cobra un gran protagonismo en la educación de sus hijos y la hace partícipe directa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso deberá tener sus raíces en una educación de calidad con equidad muy necesaria en las aulas de nuestros centros educativos. Por este motivo la implicación de los padres en el proceso de formación de sus hijos, orientando las acciones educativas tanto de éstos como de los profesores hacia unos mismos fines y con unos procedimientos complementarios entre sí, debe estar regulada legalmente clarificando de esta manera sus competencias y reconociendo a su vez su importancia.

La consideración sobre la implicación en el conjunto de la comunidad educativa, constituye una finalidad fundamental el principio de la participación de la Ley Orgánica de 2006, en donde se manifiesta que:

...la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre las familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.

Como veremos a continuación, esta participación se ve reflejada en numerosas ocasiones en los diversos artículos de la legislación educativa mencionada. En este sentido, la colaboración de las

familias en el centro debe ser promovida por los mismos profesores y por el director del centro según indica la LOE (2006) en sus artículos 91 y 132, en donde la tutoría, seguimiento del proceso educativo y orientación de los aprendizajes se llevará a cabo en colaboración con la familia. Ésta se realizará mediante una simbiosis que genere vías de comunicación permanente, potenciadas éstas por la propia actividad, y fomenten un clima óptimo que potencie el estudio y propicien una formación integral a partir de las propias finalidades educativas.

La consideración, amparo y posibilidades que de alguna forma tienden vehículos de participación en el funcionamiento y gobierno de los centros, se recogen en el artículo 118 de la LOE considerandos como principios generales. Del mismo modo, el artículo 121 constituye un aval significativo para promover compromisos educativos entre las familias y los centros educativos.

Como colofón en el enmarque participativo de las familias en el contexto escolar, el artículo 127 de la LOE concede competencias para participar, aprobar y evaluar tanto la planificación como la organización docente, antorcha de modelo de educación para los alumnos.

De este organismo, a todos los miembros de la comunidad educativa se les abre las posibilidades de participar plenamente en la toma de decisiones y gobierno de los centros escolares. La mayor parte de las decisiones importantes que se toman en el centro escolar, han de pasar por este órgano de gobierno. Una de estas decisiones consiste en considerar la escuela como un escenario inclusivo dando cabida a todo un abanico de elementos que favorecen la integración del amplio espectro de sujetos considerados diferentes en la población escolar.

Atendiendo a las competencias del Consejo Escolar, consideradas en el mencionado artículo 127 de la LOE, podemos hacernos una idea del grado de responsabilidad que adquieren las familias como agentes activos en las decisiones del centro educativo. Esto quiere decir que las familias estarán informadas de todas las decisiones que se tomen en el centro y que serán protagonistas de las mismas, es decir, su opinión se ve reflejada e influye de manera directa.

Pero, ¿cómo podemos fomentar la participación de las familias en los centros educativos? Veamos a continuación algunas experiencias y programas que se pueden llevar a cabo para facilitar este proceso de comunicación entre ambos agentes educativos.

2. ALGUNAS EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS PARA LA PROMOCIÓN FAMILIA Y ESCUELA

Desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público (una clase, una escuela) con un aprendizaje que vaya realmente en dos direcciones, es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso y la ayuda para los profesores y la enseñanza y de ella depende el futuro de su profesionalismo en la era posmoderna. (Hargreaves, 2000:230).

Numerosos programas y prácticas se están llevando a cabo para facilitar lazos de unión colaborativa entre familia y escuela resaltando la necesidad de entendimiento entre ambas pues son dos entornos llamados a trabajar en comunidad para la mejora de la calidad de la institución educativa. Con ello, a continuación, exponemos algunas experiencias distinguidas que se están desarrollando para establecer dinámicas participativas que consideran a la familia eje del funcionamiento organizativo de los centros escolares. Una revitalización y participación auténtica que debe, según Anderson (2002:154), ser el resultado tanto del fortalecimiento de los hábitos de participación en formas de democracia directa como del logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes. Algunas de estas prácticas son:

- *Familia/Escuela, Acción compartida (FEAC)*

Proyecto que surge hace diez años con la intención de favorecer una relación más directa entre familia y escuela para una mejor cooperación en la educación de sus hijos y alumnos. Impulsado por la Fundació Escola Cristiana y llevado a cabo en más de doscientos centros. Ramis y Moreno (2011:40) caracterizan los aspectos más relevantes para su desarrollo: “el objetivo de cada encuentro o consiste tan sólo en dialogar, compartir experiencias, opiniones o ideas sobre los temas, sino que, gracias a las aportaciones de unos y otros (que son, necesariamente, distintas), avanzar y profundizar en la reflexión sobre el tema. Las aportaciones de maestros y profesores se hacen en el mismo plano que las de los familiares, ya que entendemos que ninguno de ambos colectivos es más especialista que el otro, sino que sus experiencias son distintas y que entre ambos se puede conseguir un conocimiento más real de los hijos y alumnos. El diálogo compartido entre personas expertas (que tienen experiencia), que se respetan y que tienen intereses comunes, es una herramienta muy poderosa para promover la reflexión, el conocimiento y la mejora personal: ayuda a tomar distancia de uno mismo, a relativizar algunas opiniones, a abrirse a otras formas de afrontar los problemas, a entenderse mejor los unos a los otros y a uno mismo”

- *Mi padre también es delegado de curso.*

Proyecto del CEIP Manuel Siurot de Huelva que pretende, a través de la figura del padre/madre delegado de curso, establecer cauces de comunicación y participación de las familias para con los centros educativos. Se conforma como una oportunidad para el cambio y la mejora pues los padres se sienten importantes al tener una tarea que cumplir en el centro, valorada y respetada, de igual modo, por el profesorado. Martín (2011:19) argumenta al respecto: “la idea parecía simple. Igual que el alumnado elige a principio de curso a un delegado de clase, lo padres elegirían también anualmente a su representante en cada uno de los grupos. Entre sus funciones, asistir a las asambleas, llevar la voz de sus representados a las mismas, intervenir en los debates, aportar nuevos temas al orden del día, proponer acuerdos, hacer partícipes a sus representados de los debates a adoptar una actitud dinamizadora y motivadora en su grupo clase de la implicación de las familias en la vida del colegio”. Una oportunidad cierta de apertura

y aceptación de propuestas considerando a los padres/madres fundamento a la hora de aportar datos con respecto a la educación de los hijos/as.

- *La escuela expandida*

El proyecto es en sí mismo una apuesta por la escuela inclusiva, por aceptar la diversidad, por ofrecer opciones de intervención en los centros a la comunidad, por creer en las personas en base al principio de igualdad de oportunidades. La experiencia desarrollada en el barrio de las tres mil viviendas de Sevilla, en el IES Antonio Domínguez Ortiz, es una apuesta por valorar a cada persona como relevante para los procesos de E-A y consentir su aportación como necesaria para enriquecer el conocimiento del grupo comunitario. La gestión de bancos de recursos en base a ello, con la colaboración directa de las familias y el entorno próximo al centro se conforma como los ejes de fundamento de esta experiencia. Qué puedo enseñar, qué quiero aprender y a quién de la comunidad podemos implicar colaborativamente para la transformación del centro educativo son cuestiones a tratar. La educación puede suceder en cualquier instante, en cualquier espacio y/o lugar.

<http://11festival.zemos98.org/La-escuela-expandida-el-documental,1177>

- *Contrato de aprendizaje familia*

Este modelo de actuación persigue la realización de una verdadera comunidad de aprendizaje en base al compromiso manifiesto y expreso de las familias en torno a un documento dialogado entre las partes implicadas y que busca la instauración del valor en la gestión de los centros en el compartir por igual desde la presencia de familia, profesorado y comunidad. Es un ejemplo de integración en base al cambio de actitud comprometido. El siguiente ejemplo de contrato que encontramos en el enlace insta a la reflexión en la búsqueda de nuevas formas de funcionamiento que admiten la necesidad de colaborar con las familias y valorar a los centros que se mantienen receptivos con sus puertas abiertas a la colaboración.

<http://es.scribd.com/doc/44578198/Contrato-de-Aprendizaje-con-la-familia>

- *CEAPA*

La confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos ofrece interesantes proyectos, recursos y orientaciones para el fomento de la participación de dicho colectivo en el funcionamiento de los centros escolares. Destaca su área de formación presencial y on-line y las publicaciones y documentación elaborada de manera conjunta. Del mismo modo su política de actuación red es clave pues implica de manera conjunta a todas las asociaciones facilitando la comunicación y la gestión efectiva del conocimiento. Un apuesta decidida por el diálogo y la implicación manifiesta en las tareas globales del funcionamiento escolar.

http://www.ceapa.es/web/guest/educacion-emocional/-/asset_publisher/5Cli/content/educacion-emocional-para-la-familia?redirect=%2Fweb%2Fguest%2Feducacion-emocional

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, G. L. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En M. NARADOWSKI et al (compls.) *Nuevas tendencias en las políticas educativas*. Buenos Aires, Granica, pp. 145-200.
- COMELLAS, M. J. (2009). Familia y escuela: compartir la educación. Barcelona: Graó.
- Constitución Española (1978).
- DE GREGORIO, A. (1988). Familia y educación. Madrid: Rialp. S. A.
- HARGREAVES, A. (2000). Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos. En *Perspectivas*, 30 (2), pp. 221-234.
- Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo (2006).
- MARTÍN, M. (2011). Mi padre también es delegado de curso. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 411, pp. 16-21. Wolters Kluwer España S. A.
- NAVARRO PERALES, M. J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1.
- <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL4.pdf> (consulta 12/05/11)
- RAMÍREZ CASTILLO, M. A. y SOLA MARTÍNEZ, T. (2006). El papel educativo de los padres. *Bordón*, nº 58,2.
- RAMIS I ASSENS, A. y MORENO TARRÉS, D. (2011). Familia y escuela, una acción compartida. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 412, pp. 39-41. Wolters Kluwer España S. A.
- TRUJILLO, F. (2011). Educa con familias. En <http://www.educacontic.es/blog/educa-con-las-familias> (consulta 10/05/11)
- VECI, P. y JORGANES, M. (1988). Los padres van a la escuela. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, nº 159, pp. 36-38.

PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL Y PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL EN ANDALUCÍA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Rosario Gómez Ordóñez Sierra, María José Torres

Universidad de Sevilla

rordonez@us.es

81

RESUMEN

En el presente trabajo mostramos la comparativa de centros, docentes y alumnado que desarrollan y cursan Programas de Garantía Social (PGS) desde el curso 2005 al 2007 y, debido al cambio de normativa (Decreto 231/2007, de 31 de julio y Orden de 24 de junio de 2008), el alumnado que desarrolla Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) durante los cursos 2008 al 2010 en las diferentes provincias de Andalucía. Los datos que mostramos en la presente comunicación forman parte de las estadísticas que ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, estableciéndose una comparativa entre los PGS y los PCPI por provincias y cursos académicos desde el año 2005 al 2010.

INTRODUCCIÓN

Con la finalidad de presentar la información de la manera más clara posible, siguiendo la normativa, ofreceremos la definición, fines, objetivos, población a la que va dirigida y estructura de los Programas de Garantía Social (PGS) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, establece la ordenación general del Sistema Educativo y declara los fines, criterios organizativos y elementos del currículum del mismo, desarrollados mediante el Real Decreto 1007/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En el artículo 22, determina:

1. Para los alumnos que, habiendo cumplido al menos los dieciséis años, no alcancen los objetivos de esta etapa se organizarán programas específicos de garantía social, para proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios de acuerdo con lo establecido en el artículo 23 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre.
2. La Consejería de Educación y Ciencia regulará los programas específicos de garantía social y promoverá convenios con otras Administraciones e Instituciones, públicas o privadas, para su realización.
3. La Consejería de Educación y Ciencia determinará las condiciones en la que los alumnos con necesidades educativas especiales que no obtengan el título de Educación

Secundaria podrán acceder a una formación adaptada que les cualifique para su incorporación al mundo del trabajo.

Los Programas de Garantía Social (PGS) son una alternativa educativa con una finalidad de inserción socio-laboral, caracterizándose por ser responsabilidad del sistema educativo, mantener los objetivos de la educación básica, introducir un componente importante de formación profesional específica, ser compatibles con un contrato de formación, estar abiertos a la participación de otras Administraciones e instituciones, constituir una oferta especial concebida con criterios de compensación educativa, poseer un marco legal flexible, organizarse por modalidades, tener flexibilidad interna, ser programas individualizados y precisar de un eficaz sistema de orientación profesional (Soler Pallàs, 2007).

82

De otro lado, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece en su artículo 63.1 que los poderes públicos desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos de población y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables.

La Orden de 13 de Julio de 1994 (BOJA nº 123) regula con carácter experimental las Diversificaciones Curriculares y los PGS en aquellos centros que anticipan o anticipen en un futuro cercano la Enseñanza Secundaria Obligatoria y la Orden de 14 de Julio de 1995 (BOJA nº 117) se establece la normativa general que regula los programas de garantía social (PGS), dando por terminado el periodo de experimentación que había venido desarrollándose durante los cursos 1993/94 y 1994/95. La presente Orden tiene por objeto establecer un marco legal que permita continuar con este tipo de actuaciones compensatorias, posibilitando la participación en las mismas de las Corporaciones Locales, las Entidades Privadas sin fines de lucro y los centros docentes privados, de acuerdo con lo que oportunamente se establezca. En base a las consideraciones anteriores, esta Consejería de Educación y Ciencia ha dispuesto de acuerdo con las finalidades que establece la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 23.2, los Programas de Garantía Social se orientarán a la consecución de los siguientes **objetivos**:

- Ampliar la formación de los alumnos, en orden a la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica, con el objeto de permitir su incorporación a la vida activa y, en su caso, proseguir estudios, especialmente en la Formación Profesional específica de grado medio.
- Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas personales.
- Desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural.

Los Programas de Garantía Social **estarán destinados** a jóvenes menores de 21 años que, al menos, cumplan 16 en el año natural de iniciación del programa, y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de formación profesional. Dichos programas **están estructurados** en cinco áreas y en el certificado que recibirá el alumno al finalizarlo deberá constar el número de horas y las calificaciones obtenidas en las áreas de Formación Básica, de Iniciación Profesional Específica y de Formación y Orientación Laboral. Este certificado se acompañará de una orientación confidencial y no prescriptiva sobre el grado de logro de las capacidades profesionales de dicho alumno/a (León, 2000).

Los Programas de Garantía Social contarán con un total de horas lectivas comprendidas entre veinticinco y treinta:

- a) Área de Iniciación Profesional Específica: Entre doce y quince horas semanales.
- b) Área de Formación y Orientación Laboral: Entre una y tres horas semanales.
- c) Área de Formación Básica: Entre ocho y diez horas semanales.
- d) Actividades Complementarias: Entre una y tres horas semanales.
- e) Tutoría: Entre una y dos horas semanales.

Con respecto a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), el Decreto 231/2007, de 31 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, establece en su artículo 22 que la Consejería competente en materia de educación organizará y, en su caso, autorizará los Programas de Cualificación Profesional Inicial con el fin de favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Un Programa de Cualificación Profesional Inicial es una vía para alumnos que no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que tiene como objetivos que de acuerdo con lo establecido en el artículo 30.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de duración, los objetivos de los programas de cualificación profesional inicial son los siguientes:

- A. Ampliar las competencias básicas del alumnado para proseguir estudios de las diferentes enseñanzas.
- B. b) Permitir al alumnado alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- C. Dotar al alumnado de posibilidades reales para una inserción laboral satisfactoria.
- D. Los programas de cualificación profesional inicial perseguirán los siguientes **finés**:
 - a) Contribuir al desarrollo personal del alumnado, potenciar su autoestima y el ejercicio satisfactorio de la ciudadanía.

- b) Promover la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas de la educación secundaria obligatoria y posibilitar la obtención de la titulación correspondiente.
- c) Fomentar la continuidad de estudios en diferentes enseñanzas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- d) Favorecer el aprendizaje autónomo y en colaboración con otras personas, con confianza en las propias posibilidades y de acuerdo con los intereses y necesidades personales.
- e) Contribuir a la adquisición de las competencias necesarias para permitir la inserción social y profesional cualificada del alumnado.
- f) Promover y facilitar el conocimiento del mercado laboral y la búsqueda activa de empleo a través de la tutoría y orientación socio-laboral personalizados del alumnado.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial **estarán destinados** a jóvenes menores de 21 años que cumplan al menos 16 años en el año natural de comienzo del programa y que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Y, a alumnos/as menores de 22 años que cumplan al menos 16 años en el año natural de comienzo del programa y estén diagnosticados como de necesidades educativas especiales

La **estructura** de los Programas de Cualificación Profesional Inicial incluye:

1.- Módulos Obligatorios

a) Módulos específicos

- Módulos profesionales asociados a unidades de competencia de una cualificación profesional de nivel uno.
- Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

b) Módulos de formación general

- Módulo de proyecto emprendedor.
- Módulo de participación y ciudadanía.
- Módulo de libre configuración.

2.- Módulos voluntarios

Los módulos voluntarios se realizarán por aquellos alumnos que deseen obtener el título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria y se organizan en:

- a) Módulo de comunicación
- b) Módulo social
- c) Módulo científico-tecnológico.

Debemos destacar que la Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial, deroga la Orden de 1 de abril de 2002, por la que se regulan los

Programas de Garantía Social, así como cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan al contenido de la presente Orden.

Y, para finalizar, presentamos el siguiente cuadro, que muestra los cambios mencionados en la diferente estructura de los PCPI respecto a los PGS.

PCPI	PGS
Primer curso	
Módulos específicos (18 horas/semana)	Área de Formación Profesional (12-15 horas/semana)
Módulos de formación general (12 horas/semana)	Área de formación básica, orientación y tutoría (15-18 horas/semana)
· Módulo de proyecto emprendedor (5 h/sem)	
· Módulo de participación y ciudadanía (4 h/sem)	
· Módulo de libre configuración (2 h/sem)	
· Tutoría lectiva (1 h/sem)	
Modulo FCT (100 horas mínimo)	Modulo FCT (150 horas máximo)
Segundo curso	
Módulo de comunicación (10 horas/semana)	
Módulo social (5 horas/semana)	
Módulo científico tecnológico (14 horas/semana)	
Tutoría lectiva (1 hora/semana)	

Cuadro elaborado por Óscar M. Blázquez Fernández (2008)

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

El diseño de un cuestionario, como uno de los instrumentos pertenecientes a un estudio dirigido a identificar los factores estructurales, metodológicos, socio-políticos y personales que inciden en las propuestas inclusivas puestas en práctica, en los últimos años en la Comunidad Autónoma de Andalucía, nos lleva a realizar un estudio previo de la población a la que va dirigido. Para ello recurrimos a los datos oficiales sobre los centros, unidades, profesorado y alumnado existentes en las ocho provincias andaluzas en los últimos cursos académicos. El análisis de los datos oficiales nos ofrece una perspectiva de la distribución y evolución, en los últimos años y en cada una de las provincias andaluzas, de los centros, profesionales y alumnado con necesidades educativas especiales; permitiéndonos tomar decisiones sobre la selección de la muestra, tanto para el estudio piloto dirigido a validar el cuestionario diseñado, como de la muestra final a la que se remitirá la versión definitiva del mismo. La metodología de recogida de datos del estudio que vamos a desarrollar contempla la triangulación de la información obtenida mediante diversos instrumentos como las entrevistas semi-estructuradas, el análisis de incidentes críticos y el cuestionario mencionado.

Con dichos datos, ofrecemos en este trabajo, la comparativa desde el curso 2005 al 2010 sobre los Programas de Garantía Social (PGS) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que se desarrollan en la comunidad autónoma andaluza. Presentamos estadísticas facilitadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía sobre el número de centros de PGS y

PCPI; unidades; profesorado; alumnado por tipo de enseñanza, alumno/profesor/unidad ya que por motivos de limitación de presentación del trabajo hemos tenido que obviar información sobre el profesorado existente por especialidad; personal no docente en centros públicos; alumnado por necesidad educativa; alumnado por edad; alumnado extranjero y ratio.

Atendiendo a los datos que ofrecen las tablas que incluimos en la presente comunicación, en primer lugar, debemos mencionar que el número de centros que desarrollan Programas de Garantía Social (PGS) en las distintas provincias de la comunidad autónoma andaluza desde el curso 2005 al 2008 en general son muy escasos. Cabe destacar un mayor número en las provincias de Sevilla (3 centros públicos y 3 centros concertados), Cádiz (4 centros públicos) y Málaga (2 centros públicos y 2 centros concertados), aunque hay que tener presente que son las provincias con mayor densidad de población de la comunidad autónoma andaluza (véase tabla nº 2). Los datos muestran que el resto de las provincias sólo posee un centro que desarrolle PGS, a excepción de Granada que posee 2 y en el curso 2006/07 amplía su oferta en uno más dentro de los centros con titularidad concertada, debiendo destacar que el siguiente curso académico 2007/08 dicho centro desaparece.

Recordamos, que a partir del curso 2008/09, hubo un cambio de normativa (Decreto 231/2007, de 31 de julio y Orden de 24 de junio de 2008), pasando los alumnos y alumnas a cursar Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Es muy importante reseñar, que las estadísticas ofrecidas por la Consejería de Educación muestran que de las ocho provincias en cuatro de ellas durante los cursos 2008/09 y 2009/10 no hay ningún centro que desarrolle programas de PCPI, concretamente en Almería, Córdoba, Huelva y Jaén. En la provincia de Cádiz frente a los 4 centros que desarrollaban PGS en instituciones públicas, sólo permanece 1 centro durante el curso académico 2008/09, desapareciendo el mismo en el curso 2009/10; lo mismo sucede en la provincia de Sevilla.

Por lo que es importante, indicar que frente al total de centros que poseen PGS en el curso 2005/06 (20 centros); 2006/07 (22 centros) y 2007/08 (19 centros); sólo 8 centros, 4 públicos y 4 concertados desarrollan PCPI en el curso 2008/09, bajando a 3 en el siguiente curso (véase tabla nº 1).

CENTROS: DE PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL (2005/07) PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (2008/09)					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ALMERÍA					
PÚBLICO	1	1	1		
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	1	1	1		
CÁDIZ					
PÚBLICO	4	4	4	1	
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	4	4	4	1	
CÓRDOBA					
PÚBLICO	1	1	1		

CONCERTADO PRIVADO TOTAL	1	1	1		
GRANADA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	1 1 2	1 2 3	1 1 2	1 1 1	1 1 1
HUELVA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	1 1 1	1 1 1	1 1 1		
JAÉN PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	1 1 1	1 1 1			
MÁLAGA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	2 2 4	2 2 4	2 2 4	2 2 4	2 2 2
SEVILLA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	3 3 6	3 4 7	3 3 6	1 1 2	
ANDALUCÍA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	14 6 20	14 8 22	13 6 19	4 4 8	3 3 3

Tabla nº1: Centros que desarrollan PGS y PCPI. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/estadisticas_educativas)

POBLACIÓN	(año 2009)
Almería	684.426
Cádiz	1.230.594
Córdoba	803.998
Granada	907.428
Huelva	513.403
Jaén	669.782
Málaga	1.593.068
Sevilla	1.900.224
Total	8.302.923
España	46.745.807

Tabla nº 2: Población de Andalucía, fuente Instituto de Estadística de Andalucía. Consejería de Economía, Innovación y Ciencia. (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wbi/w/rec/4703.pdf>), última visita 27 de diciembre de 2011

Con respecto al número de unidades que poseen los centros que desarrollan PGS y PCPI, hemos de destacar que aunque Málaga era la 3ª provincia con mayor número de centros tras Sevilla y Cádiz, ésta se pone a la cabecera al ser la provincia que posee más unidades (14), concretamente 9 en centros públicos y 5 en centros concertados; dicha estadística se mantiene desde el curso 2005 al 2008. Y, aunque sabemos que prácticamente no había centros con PCPI, en los cursos 2008 y 2009, esta provincia mantiene en el curso 2008 siete unidades (5 en centros públicos y 2 en concertados) en cambio, en el curso académico 2009/10, desaparecen las unidades existentes en centros públicos, restando únicamente 2 unidades en centros concertados.

Volviendo al número de unidades por centros que poseen PGS, la segunda provincia es Sevilla con 13, de la cuales 6 unidades se ubican en centros públicos y 7 en concertados. Cádiz y Granada poseen 8 unidades, con la diferencia de que Cádiz posee las 8 unidades en centros públicos y Granada las tiene equitativamente repartidas entre centros públicos y concertados. El resto de provincias apenas posee unidades que desarrollan PGS y son casi inexistentes cuando hablamos de unidades en centros con PCPI, ya que 4 provincias no poseen y el resto decrece de 7 unidades en Málaga a 3 unidades en Sevilla y 2 en Cádiz. Para finalizar destacar que de las 51 unidades existentes en el curso 2006/07 en centros con PGS, sólo se mantienen 13 unidades en centros con PCPI en el curso 2008/09 y tan solo 3 unidades en el curso 2009/10 (véase tabla nº 3).

UNIDADES					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ALMERÍA					
PÚBLICO	3	3	3		
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	3	3	3		
CÁDIZ					
PÚBLICO	8	8	9	2	
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	8	8	9	2	
CÓRDOBA					
PÚBLICO	1	1	1		
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	1	1	1		
GRANADA					
PÚBLICO	4	4	4		
CONCERTADO	4	5	4	1	1
PRIVADO					
TOTAL	8	9	8	1	1
HUELVA					
PÚBLICO	1	2	2		
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	1	2	2		
JAÉN					

PÚBLICO	1	1			
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	1	1			
MÁLAGA					
PÚBLICO	9	9	9	5	
CONCERTADO	5	5	5	2	2
PRIVADO					
TOTAL	14	14	14	7	2
SEVILLA					
PÚBLICO	6	6	6	2	
CONCERTADO	7	7	6	1	
PRIVADO					
TOTAL	13	13	12	3	
ANDALUCÍA					
PÚBLICO	33	34	34	9	
CONCERTADO	16	17	15	4	3
PRIVADO					
TOTAL	49	51	49	13	3

Tabla nº 3: Unidades por centro que desarrollan PGS y PCPI. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/estadisticas_educativas

Tal y como viene sucediendo con los datos presentados en las tablas anteriores, las provincias que poseen mayor índice de población, cuenta con mayor número de centros y por tanto un número más elevado de docentes. Si observamos detenidamente la tabla nº 4, apreciaremos que los datos que ofrecemos a continuación, mantienen la misma progresión desde el curso 2005 al 2010; los datos muestran el número de hombres y mujeres en centros de enseñanza obligatoria, Programas de Garantía Social (PGS), y Proyecto de Transición a la Vida Adulta y Laboral (P.T.V.A.L.). Destacamos en primer lugar, que Sevilla es la provincia con mayor número de docentes, seguida de Granada, Cádiz y Málaga. La mayoría pertenece al sexo femenino; en las provincias de Sevilla (97; 104; 109; 112 y 119 profesoras desde el curso 2005 al 2008) y Granada (85, 91 y 95 profesoras).

Profesores: Enseñanza Obligatoria										
Programas Garantía Social										
Proyecto de Transición a la Vida Adulta y Laboral										
	2005/06		2006/07		2007/08		2008/09		2009/10	
ALMERÍA	Hombre Mujer		Hombre Mujer		Hombre Mujer		Hombre Mujer		Hombre Mujer	
PÚBLICO	12	39	9	42	10	43	10	44	9	48
CONCERTADO	3	3	1	6	2	7	4	7	4	9
PRIVADO										
TOTAL	15	42			12	50	14	51	13	57
CÁDIZ										
PÚBLICO	18	79	20	83	20	78	17	77	20	76

CONCERTADO PRIVADO TOTAL	18 45 36 124	21 49 41 132	22 51 42 129	27 56 44 133	28 57 48 133
CÓRDOBA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	3 11 17 36 20 47	5 8 17 39 22 47	3 12 19 42 22 54	3 13 19 45 22 58	3 11 23 42 26 53
GRANADA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	8 25 45 85 53 110	12 30 47 91 59 121	4 28 45 95 46 123	4 26 44 95 47 121	5 30 45 92 50 122
HUELVA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	9 9 6 6 15 15	8 11 48 6 13 17	8 12 49 6 14 18	7 13 6 7 13 20	6 15 7 8 13 23
JAÉN PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	3 9 6 19 9 28	2 10 6 19 7 29	3 9 6 19 8 28	3 8 6 20 9 28	2 7 7 19 9 26
MÁLAGA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	25 56 10 43 35 99	17 42 10 43 27 85	16 41 13 37 29 178	16 45 12 39 28 84	11 31 10 40 21 71
SEVILLA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	14 45 52 97 65 142	13 46 51 104 64 150	12 46 50 109 62 155	10 52 53 112 63 164	12 47 52 119 64 166
ANDALUCÍA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	91 273 157 334 248 607	86 272 158 357 244 629	• 69 160 366 236 635	70 278 171 381 241 659	68 265 176 386 244 651

Tabla nº 4: Número de docentes que trabajan en la Enseñanza Obligatoria, PGS y PCPI y Proyecto de Transición a la Vida Adulta y Laboral. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

(http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/estadisticas_educativas)

Atendiendo al número de alumnos y alumnas que participan en los PGS, encontramos una vez más, que la provincia de Málaga se muestra a la cabecera con respecto a estas estadísticas, en el curso 2005/06 desarrollaban dichos programas un total de 120 alumnos/as (74 en centros

públicos y 46 en centros concertados), decreciendo el número a 107 y 104 respectivamente, en los cursos 2006 y 2007. Una vez más, le sigue Sevilla, con 106 alumnos/as en el curso 2005/06 y 113 durante el curso 2006/07; Granada oscila entre los 111 alumnos/as en el curso 2006/07 y los 101 en el curso 2007 (véase tabla nº 5).

Sobre el alumnado que posee los centros con PCPI, una vez más, cuatro provincias carece de alguna y Sevilla y Cádiz aunque poseen 22 y 14 respectivamente en el curso 2008/09, se pierden en el curso 2009/10. Sólo Granada mantiene sus 19 alumnos durante los dos cursos académicos y Málaga que posee el mayor número de alumnos (47) decrece hasta 13 en el curso 2009/10 (véase tabla nº 5).

ALUMNADO POR TIPO DE ENSEÑANZA					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ALMERÍA					
PÚBLICO	25	26	26		
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	25	26	26		
CÁDIZ					
PÚBLICO	59	56	59	14	
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	59	56	59	14	
CÓRDOBA					
PÚBLICO	7	4	9		
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	7	4	9		
GRANADA					
PÚBLICO	34	36	31		
CONCERTADO	53	75	70	19	19
PRIVADO					
TOTAL	87	111	101	19	19
HUELVA					
PÚBLICO	9	12	6		
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	9	12	6		
JAÉN					
PÚBLICO	9	9			
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	9	9			
MÁLAGA					
PÚBLICO	74	63	63	33	
CONCERTADO	46	44	41	14	13
PRIVADO					
TOTAL	120	107	104	47	13
SEVILLA					
PÚBLICO	51	50	44	11	
CONCERTADO	55	63	42	11	
PRIVADO					
TOTAL	106	113	86	22	
ANDALUCÍA					
PÚBLICO	268	256	244	59	
CONCERTADO	154	182	153	44	32

PRIVADO TOTAL	422	438	397	103	32

Tabla nº 5: Alumnado por centro que desarrollan PGS y PCPI. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

(http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/estadisticas_educativas)

La media de alumnos/as por docente, en general es bastante más elevada en los centros concertados que los centros públicos, por lo que se invierten los datos que hemos estado mostrando hasta el momento, en la que el mayor número de centros y unidades se localizaba en instituciones de titularidad pública. Almería posee la media más alta (7.0) y el resto de provincias: Cádiz, Málaga, Huelva, Córdoba y Sevilla se concentran en una media de 5 alumnos/as por profesor/a en centros de titularidad concertada. Dichas estadísticas decrecen progresivamente hasta el curso 2010. Con respecto a la media de alumnos/as por docente en centros públicos, la misma decrece notablemente, ya que se concentran entre 4 y 2 alumnos/as por profesor/a (véase tabla nº 6).

Alumno por profesor/a					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ALMERÍA					
PÚBLICO	3.29	3.12	3.06	2.87	2.74
CONCERTADO	7.0	5.14	4.33	3.64	3.38
PRIVADO					
TOTAL	3.68	3.36	3.24	3.00	2.86
CÁDIZ					
PÚBLICO	3.76	3.44	3.50	3.64	3.50
CONCERTADO	5.83	5.19	5.03	4.67	4.65
PRIVADO					
TOTAL	4.58	4.14	4.15	4.12	4.04
CÓRDOBA					
PÚBLICO	3.79	3.92	3.47	2.63	2.86
CONCERTADO	5.21	5.14	4.97	5.11	4.91
PRIVADO					
TOTAL	4.91	4.91	4.67	4.61	4.54
GRANADA					
PÚBLICO	4.09	3.29	4.31	4.33	3.40
CONCERTADO	4.98	4.76	4.50	4.45	4.53
PRIVADO					
TOTAL	4.80	4.42	4.46	4.43	4.30
HUELVA					
PÚBLICO	3.28	3.58	3.45	3.50	3.57
CONCERTADO	5.42	5.18	4.83	4.62	4.27
PRIVADO					
TOTAL	4.13	4.17	3.97	3.94	3.86
JAÉN					
PÚBLICO	3.08	3.08	2.50	2.00	2.11
CONCERTADO	4.48	4.48	4.32	4.23	4.38
PRIVADO					
TOTAL	4.03	4.03	3.73	3.57	3.80
MÁLAGA					
PÚBLICO	2.78	3.54	3.65	3.08	3.52
CONCERTADO	5.28	5.02	4.88	4.57	4.00
PRIVADO					

TOTAL	3.77	4.24	4.22	3.76	3.78
SEVILLA					
PÚBLICO	4.34	4.22	4.16	3.76	4.00
CONCERTADO	5.01	4.57	4.31	4.16	4.05
PRIVADO					
TOTAL	4.82	4.48	4.27	4.05	4.03
ANDALUCÍA					
PÚBLICO	3.55	3.53	3.60	3.40	3.39
CONCERTADO	5.16	4.83	4.60	4.46	4.36
PRIVADO					
TOTAL	4.48	4.30	4.21	4.05	4.00

Tabla nº 6: Alumnado por profesor en los centros que desarrollan PGS y PCPI. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

(http://0www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/estadisticas_educativas)

La media de alumnos/as por unidad que desarrollan PGS en Jaén y Huelva es de 9.00 durante el curso académico 2005/06; decreciendo a 6.00 alumnos/as durante los siguientes cursos en la provincia de Huelva. En el curso 2006/07 las estadísticas se mantienen y al siguiente curso no se ofrecen datos. Sevilla, Almería y Granada se encuentran en una media entre 8.5 y 8.2. En esta última provincia es importante destacar la media de alumnos matriculados en la escuela concertada de 13.25; 15.00 y 17.50 respectivamente desde el curso 2005 al 2007. También es reseñable cómo es la única provincia que mantiene una ratio alta alumno/unidad con los PCPI, llegando incluso a incrementarse. Una vez más, recordamos que cuatro provincias no facilita datos al respecto, y Cádiz (7.00) y Sevilla (5.50 en centros públicos y 11.00 en centros concertados) sólo ofrecen del curso 2008/09 (véase tabla nº 7).

Alumno/Unidad de P.G.S.					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ALMERÍA					
PÚBLICO	8.33	8.67	8.67		
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	8.33	8.67	8.67		
CÁDIZ					
PÚBLICO	7.38	7.00	6.56	7.00	
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	7.38	7.00	6.56	7.00	
CÓRDOBA					
PÚBLICO	7.00	8.00	9.00		
CONCERTADO					
PRIVADO					
TOTAL	7.00	8.00	9.00		
GRANADA					
PÚBLICO	8.50	9.00	7.75		
CONCERTADO	13.25	15.00	17.50	19.00	19.00
PRIVADO					
TOTAL	10.88	12.33	12.63	19.00	19.00
HUELVA					
PÚBLICO	9.00	6.00	6.00		
CONCERTADO					

PRIVADO TOTAL	9.00	6.00	6.00		
JAÉN PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	9.00 9.00	9.00 9.00			
MÁLAGA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	8.22 9.20 8.57	7.00 8.80 7.64	7.00 8.20 7.43	6.80 7.00 6.86	6.50 6.50
SEVILLA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	8.50 7.86 8.15	8.33 9.00 8.69	7.33 7.00 7.17	5.50 11.00 7.33	
ANDALUCÍA PÚBLICO CONCERTADO PRIVADO TOTAL	8.12 9.63 8.61	7.65 10.71 8.67	7.18 10.20 8.10	6.56 11.00 7.92	10.67 10.67

Tabla nº 7: Ratio alumno/unidad en los centros que desarrollan PGS y PCPI. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

(http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/estadisticas_educativas)

CONCLUSIONES

En general, sobre las diferencias entre los PGS y los PCPI encontramos que:

- Los requisitos de acceso para el alumnado los PGS y los PCPI, están pensados para jóvenes entre 16 y 21 años sin título de graduado en ESO. Pero en los PCPI se contempla de manera excepcional que un alumno o alumna con 15 años puede cursar un PCPI y abandonar la ESO cuando se cumplan los siguientes requisitos:
 - Se hayan aplicado con anterioridad las medidas ordinarias de atención a la diversidad (integración de materias en ámbitos, desdoblamientos de grupo, optatividad, programas de refuerzo, adaptaciones curriculares, etc.).
 - Contar con el acuerdo del/a alumno/a y sus padres o tutores.
 - Haber realizado 2º de ESO y no poder promocionar a 3º.
 - Evaluación positiva para la realización del PCPI por parte del equipo docente y el orientador u orientadora.
 - Compromiso del alumno o alumna de cursar los dos cursos que componen el PCPI (módulos obligatorios y voluntarios).
- Los PGS y los PCPI se pueden impartir en centros docentes (Institutos de Educación Secundaria, Centros de Educación Permanente, centros específicos de educación

especial) y otras administraciones públicas, como corporaciones locales o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro.

- Los PCPI son más completos que los PGS, los cambios hace que se pase de una formación de un curso a otra con una duración de dos cursos.
- Hay un mayor número de centros con titularidad pública que desarrollan PGS.
- Tras el cambio de normativa en el desarrollo de PGS a PCPI, decrece notablemente el número de centros que desarrollan dichos programas, pasando de 20-22 centros en los cursos 2005/06 a 3 centros en el 2008/09.
- El mayor número de unidades que poseen los centros que desarrollan PGS y PCPI se localizan en instituciones públicas.
- En cambio, la media de alumnos/as por docente, es mayor en los centros de titularidad concertada.
- De las 51 unidades existentes en el curso 2006/07 en centros con PGS, sólo se mantienen 13 unidades en centros con PCPI en el curso 2008/09 y tan solo 3 unidades en el curso 2009/10.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLÁZQUEZ FERNÁNDEZ, O. M. (2008). *Programa de Cualificación Profesional Inicial mucho más que un programa de Garantía Social*. El Lapicero. Primer periódico digital de educación de Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, ESTADÍSTICAS:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/estadisticas_educativas
- Decreto 106/1992, de 9 de junio, (BOJA del 20), por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Decreto 231/2007, de 31 de julio (ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106.
- LEÓN, M.J. Y OTROS. (2000). *Evaluación de programas de garantía social en Andalucía*. Universidad de Granada: FORCE.
- Orden de enero de 1993 por la que se regulan los programas de garantía social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº 16, de 19/01/93).
- Orden de 14 de julio de 1995 (BOJA nº 117 de 29-8-95). Regulación Programas de Garantía Social en Andalucía.
- Orden de 24 de junio de 2008, programas de cualificación profesional inicial.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (coord) (2004). *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona: Laertes.

SOLER PALLÀS. (2007). Una alternativa educativa profesionalizadora: los programas de garantía social. *Formación XXI. Revista de Formación y empleo*. Enero. Universidad Rovira i Virgili.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN EL ÁMBITO DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Mondragón Lasagabaster

Universidad de Alicante

jasone.mondragon@ua.es

RESUMEN

Cumplidos diez años de publicarse la Orden que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa en la Comunidad Valenciana, hacemos un análisis de los diversos programas de intervención que se han ido implementando paulatinamente en los centros educativos que atienden a este alumnado. En esta comunicación se plantea una revisión de las actuaciones en materia de compensación educativa a través de los programas de refuerzo, orientación y apoyo a centros, programa de acogida al sistema educativo, programa de atención extraordinaria y refuerzo fuera del horario lectivo, programas para la mejora del éxito escolar, programa para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro, y programa Educarte.

97

La Compensación Educativa en la Comunidad Valenciana está formulada en la Orden de 4 de julio de 2001 que regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa en centros de educación infantil (2º ciclo), educación primaria y educación secundaria obligatoria. Dicha Orden considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales.

Los motivos que pueden originar necesidades de compensación educativa son de diversa índole:

- a) Incorporación tardía al sistema educativo.
- b) Retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado.
- c) Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- d) Escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.
- e) Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.
- f) Dependencia de instituciones de protección social del menor.
- g) Internamiento en hospitales u hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa.
- h) Inadaptaciones al medio escolar y al entorno educativo.

En la Orden se propone que las actuaciones generales que permitan prevenir y compensar las desigualdades educativas giren en torno a:

- Facilitar la integración social educativa de todo el alumnado contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural.
- Favorecer la educación intercultural de todo el alumnado, potenciando los múltiples y diferentes valores que aportan las distintas culturas.
- Potenciar la participación solidaria de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto para fomentar la convivencia y prevenir situaciones de conflicto.
- Informar y asesorar a las familias y a los tutores legales para facilitar la adecuada escolarización de sus hijas y de sus hijos.
- Garantizar la escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa en condiciones de igualdad de oportunidades.
- Evitar el abandono escolar del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.
- Fomentar el desarrollo de planes y programas de compensación educativa, especialmente de programas de adquisición de la lengua de acogida.
- Facilitar que los centros que desarrollen planes y programas de compensación educativa cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios.
- Facilitar al alumnado, cuando su situación económica lo requiera, el acceso a las ayudas o becas necesarias para materiales escolares, servicios de transporte y comedor escolar u otros que pudieran precisarse.
- Desarrollar Programas de Garantía Social vinculados a la oferta laboral del entorno y dirigidos a la promoción e inserción de los jóvenes procedentes de sectores sociales desfavorecidos.

Estas actuaciones deben desarrollarse por parte de los centros educativos que lo soliciten en la convocatoria de cada curso académico, distinguiéndose, en función del porcentaje de alumnos con necesidades de compensación educativa escolarizados en el centro, entre Centros de Acción Educativa Singular (CAES) (centros ubicados en Barrios de Acción Preferente o con un porcentaje igual o superior al 30%), Centro que desarrollan un Programa de Compensación Educativa (escolarizan entre un 20% y un 30%), y centros docentes que adoptan Medidas de compensación educativa (cuando el porcentaje es inferior al 20%).

El convenio de colaboración suscrito en diciembre de 2005 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte de la Generalitat Valenciana permitió aplicar los programas de refuerzo y apoyo a centros de educación primaria y educación secundaria (Plan PROA), con el objetivo de afrontar, desde una perspectiva inclusiva, la situación de centros que reciben a un alumnado en desventaja educativa asociada a un entorno sociocultural deficitario, con el que los recursos ordinarios se muestran insuficientes y necesitan mecanismos de compensación.

El Plan PROA persigue tres objetivos estratégicos: lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local. Para ello ofrece, mediante un conjunto de programas de apoyo, recursos a los centros educativos para que, junto

a los demás actores de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

Por un lado el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE), se desarrolla en centros públicos y privados concertados de educación primaria y de educación secundaria obligatoria. La población diana es el alumnado del segundo y tercer ciclo de EP y el de la ESO que se encuentre en desventaja desde el punto de vista educativo, con dificultades de aprendizaje, sobre todo, en las áreas instrumentales, con hábitos de trabajo insuficientes, cuyas familias no pueden prestarle un apoyo suficiente en la actividad escolar. El PAE tiene como finalidad ampliar las posibilidades educativas del entorno y la participación de las familias, facilitar la mejora de los aprendizajes y el éxito escolar del alumnado, así como propiciar su integración escolar y la cohesión social.

Para completar el trabajo escolar se proponen los siguientes objetivos:

- Ofrecer una guía y una orientación personalizada al alumnado después de su horario lectivo.
- Ayudarlo a desarrollar actitudes y hábitos de organización del tiempo, a tener constancia en el trabajo y a aplicar estrategias de aprendizaje.
- Fomentar el hábito lector y mejorar la adquisición de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales.
- Potenciar su autoestima para facilitar la integración escolar y aumentar sus expectativas.

Para ello los centros que implementan el PAE organizan de 2 a 4 grupos, de por lo menos 8 alumnos por grupo, del perfil descrito, que son propuestos por el profesorado y cuentan con el compromiso de sus familias. Estos grupos trabajan fuera del horario lectivo, preferentemente de manera simultánea, dos días a la semana durante dos horas diarias; o bien, cuatro días a la semana durante una hora diaria. Durante el horario asignado, el alumnado no sólo realiza actividades relacionadas con el ámbito académico, sino que conviene que participe también en actividades extraescolares, organizadas, en su caso, en colaboración con el ayuntamiento, las asociaciones de padres y madres u otras entidades del entorno. Resulta motivador para el alumnado la presencia en estas actividades de monitores con una experiencia próxima a ellos. Por otro parte, el Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR) se desarrolla exclusivamente en centros públicos de educación secundaria que escolarizan una proporción importante de alumnado en condición de desventaja educativa asociada al entorno, con dificultades generalizadas en el aprendizaje; alumnado para el que las otras medidas de atención a la diversidad que aplica el instituto no han resultado adecuadas. Son objetivos del PAR:

- Impulsar un replanteamiento global de la organización y el funcionamiento del instituto, que incluya la revisión de, por lo menos, la atención directa al alumnado, la intervención con las familias y la relación con el entorno.

- Potenciar medidas de apoyo en los tres ámbitos mencionados anteriormente para mejorar las expectativas escolares del alumnado.
- Complementar las medidas y los recursos de compensación educativa del centro para propiciar una educación de calidad para todos.

Para llevar a cabo este programa los centros seleccionan varias líneas de actuación de entre los propuestos en los bloques de “Atención directa al alumnado”, “Intervención con las familias” y “Relación con el entorno”.

Desde el curso escolar 2005-2006 el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) propone un marco para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes así como de refuerzo educativo, centrado básicamente en el aprendizaje de las competencias comunicativas básicas en la lengua vehicular de enseñanza del centro. El PASE se implanta en centros de EP o ESO que escolarizan alumnado extranjero de nueva incorporación al sistema educativo de la Comunidad Valenciana con graves carencias lingüísticas, con la finalidad de facilitarle la superación de los problemas iniciales que dificultan su rápida integración en el nivel educativo correspondiente. Se trata de una medida de apoyo temporal que se aplica cuando este alumnado no encuentra respuesta en las otras medidas de atención a la diversidad o de compensación educativa que desarrolle el centro.

El PASE implica una metodología que integra los aprendizajes lingüísticos con los contenidos de las áreas y materias del currículo, como medio eficaz de aprender lengua, desarrollar el pensamiento y adquirir conocimientos. De manera que, el alumno cursa el área o los ámbitos específicos del programa y completa su horario en el grupo de referencia, incorporándose al resto de áreas o materias de forma progresiva a medida que vaya adquiriendo las competencias correspondientes a juicio del profesorado del programa; éste, con carácter general, tiene una duración para el alumno de entre tres y seis meses, no pudiendo exceder un curso escolar. En EP el alumnado no podrá permanecer en el programa más de tres horas diarias, y en ESO más de cuatro. El número mínimo de alumnos por grupo PASE es de ocho. El profesorado que imparte el programa actúa de manera coordinada con el profesorado de los grupos de referencia de su alumnado, además apoya la adecuada integración del alumnado en su grupo de referencia y realiza el seguimiento de este alumnado en su proceso de incorporación al mismo, para ello dispone de dos horas semanales dentro de su horario lectivo.

Del análisis de los resultados de la evaluación diagnóstica en la enseñanza básica de la Comunidad Valenciana, se desprende la necesidad de mejorar el éxito académico del alumnado, especialmente en las materias instrumentales, además la importancia de la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria para la continuidad de estudios postobligatorios, así como para la integración social y laboral del alumnado, justifica el desarrollo de actuaciones de refuerzo principalmente en los dos últimos cursos de la ESO; para responder a esta necesidad desde el curso 2007-2008 se puso en funcionamiento el Programa experimental EXIT de

atención extraordinaria y refuerzo fuera del horario lectivo dirigido al alumnado de 3º y 4º de ESO.

Este programa es concebido como una experiencia de innovación educativa dirigida a mejorar las tasas de éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de estrategias de motivación, individualización y secuenciación de los aprendizajes en el marco de un programa experimental, realizado fuera del horario lectivo, a desarrollar en dos modalidades, una durante los meses de mayo y junio, para reforzar el aprendizaje de determinadas materias en las que los alumnos presentan dificultades constatadas a partir de la evaluación negativa en todas o en alguna de las evaluaciones realizadas durante el curso, y otra durante el mes de julio, dirigida a facilitar la superación, por parte del alumnado, de determinadas materias evaluadas negativamente en la convocatoria ordinaria de junio. La participación del alumnado en este programa tiene un carácter voluntario y precisa de la autorización y el compromiso de la familia. Las materias que pueden ser objeto del programa de refuerzo son Matemáticas, Castellano: Lengua y Literatura, Valenciano: Lengua y Literatura, y Lengua Extranjera: Inglés. Los grupos se organizan por cursos y materias, con un mínimo de siete y un máximo de quince alumnos por grupo. También la participación del profesorado del IES en el desarrollo del programa es voluntaria, reconociéndole por parte de la Administración un número determinado de horas de formación permanente.

En este marco de actuación y con la finalidad de reducir el efecto de las variables socioeconómicas sobre el rendimiento final del alumnado, la Conselleria de Educación de la Generalitat, en colaboración con el Ministerio de Educación, desarrolla desde el curso académico 2008-2009 determinadas actuaciones con el nombre de programas para la mejora del éxito escolar. Dichos programas pretenden incrementar el éxito académico del alumnado que presenta condiciones desfavorables de partida desde un punto de vista social, económico, cultural, étnico o personal; así como mejorar sus habilidades sociales con la finalidad de conseguir una mayor integración socioeducativa.

Estos programas están a disposición de todos los centros públicos y privados concertados de la Comunidad Valenciana, preferentemente los que en el curso académico 2011-2012 dispongan de autorización para impartir programas de educación compensatoria.

Los programas específicos para centros de Educación Primaria (EP) son:

- Programa de detección de dificultades de aprendizaje dirigido al alumnado que cursa el primer ciclo de EP.
- Programa de apoyo específico al alumnado que cursa 1º y 2º de EP, y presenta dificultades de aprendizaje detectadas a través del programa anterior.
- Programa de refuerzo para el alumnado que, escolarizado en EP, permanece un curso adicional en el mismo ciclo.

- Programa de desarrollo de capacidades dirigido a dar apoyo a la evolución y la integración de alumnos con más facultades en algún campo de actividad o, en general, con más posibilidades de aprendizaje en EP.
- Programas de actuaciones en las áreas y materias de EP con menores índices de éxito:
 - Modificaciones organizativas asociadas a agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, presencia de dos profesores en el aula.
 - Desarrollo de las actividades encaminadas a la mejora de las destrezas matemáticas básicas.
 - Acciones dirigidas a la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las dificultades de aprendizaje en la EP.

Los programas específicos de Educación Secundaria son:

- Programa de refuerzo para el alumnado que, escolarizado en ESO, permanece un curso adicional en el mismo curso.
- Programa de refuerzo dirigido al alumnado que se incorpora a la ESO con áreas pendientes de la etapa anterior.
- Programa de refuerzo de las capacidades básicas para aquellos alumnos que, de conformidad con el informe final de evaluación de la educación primaria, así lo requieran para seguir la ESO con aprovechamiento.
- Programa específico de desarrollo curricular complementario dirigido al alumnado de ESO.
- Programa de refuerzo de la tutoría, especialmente en educación secundaria.

La relación de programas específicos se completa con:

- Programa específico de apoyo a las áreas o materias instrumentales: Matemáticas, Castellano: lengua y literatura, Valenciano: lengua y literatura.
- Programa encaminado a la mejora de las competencias básicas en las áreas o materias instrumentales: Matemáticas, Castellano: lengua y literatura, Valenciano: lengua y literatura.
- Programa para difundir materiales específicos de apoyo, en las lenguas curriculares de la Comunidad, dirigidos al alumnado con especial riesgo de fracaso escolar.
- Programa de desarrollo y puesta en marcha de modelos organizativos alternativos que den respuesta a las necesidades del alumnado desfavorecido.
- Programa para el desarrollo de actividades encaminadas a la aplicación de la normativa sobre el tiempo de lectura, a la mejora de la lectura eficaz, a la comprensión lectora, así como a la expresión oral y escrita

A pesar de la puesta en marcha de todas estas medidas dirigidas a la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa, además de las medidas contempladas en la normativa específica de atención a la diversidad, en determinadas situaciones se precisan otras que las

completan, dada la problemática socio-educativa y cultural de determinado alumnado, afectado por una baja motivación, riesgo de absentismo, fracaso escolar y abandono escolar prematuro. Para hacer frente a esta situación se implanta, desde el curso 2008-2009, el Programa experimental del Plan Integra, para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria; este programa se inscribe en el marco del Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia (PREVI) en centros de la Comunidad Valenciana, y está contemplado en el convenio suscrito entre la Generalitat y el Ministerio de Educación para el desarrollo de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El programa introducir contenidos formativos diferenciados, dar orientaciones metodológicas que respondan a las necesidades de este alumnado y ofrecer un componente práctico motivador; además, se plantea, como otros pilares básicos, la coordinación interna en los IES, la coordinación externa con las corporaciones locales o entidades colaboradoras y la cooperación con las familias.

Por su condición de programa experimental también pretende crear las condiciones necesarias para que los centros que participan generen materiales, buenas prácticas y propuestas de mejora, que permitan a la administración identificar las medidas más eficaces y específicas de atención al alumnado con estas necesidades e incorporarlas al resto de medidas de atención a la diversidad y compensación educativa del alumnado de ESO.

Pueden participar en este programa los centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten ESO y que cuenten con alumnado entre 14 y 16 años que presenten serias dificultades de adaptación al medio escolar y al entorno educativo, existiendo riesgo de exclusión social y de conductas disruptivas y/o violentas; con tendencia al abandono y al absentismo escolar crónico o muy acentuado; con escasas expectativas de obtener el título de Graduado Escolar en Secundaria e intención de integrarse en el mundo del trabajo al alcanzar la edad laboral; y un contexto socio-familiar desestructurado o perteneciente a minorías étnicas desfavorecidas, sin apoyo y control suficientes.

Los objetivos específicos de este programa son:

- proporcionar al alumnado unos conocimientos, procedimientos y actitudes básicos que contribuyan a una mejora de su comportamiento escolar y social y a una mayor adaptación al contexto educativo
- reducir el absentismo con una oferta educativa adaptada a las necesidades de este alumnado
- prevenir el abandono escolar prematuro y fomentar la integración socio-educativa del alumnado con necesidades de adaptación, apoyándole en su itinerario educativo y en su etapa de transición a la vida activa

- propiciar la madurez del alumnado, mejorando su competencia personal, social y pre-labora, como forma de alcanzar el máximo desarrollo personal.

El programa se estructura en tres ámbitos: el práctico, el de las competencias básicas y el de desarrollo personal, social y pre-laboral, siendo el práctico el más específico e innovador.

La concreción del ámbito práctico se realiza mediante proyectos de trabajo relacionados con el mundo laboral e incorpora objetivos y contenidos del área de tecnología, de los aspectos prácticos de las áreas científicas y/o humanísticas, así como del área de orientación e iniciación profesional. Para desarrollar las actividades del ámbito práctico el grupo debe disponer de espacios específicos, ubicados en instalaciones propias del centro, ayuntamiento y/o entidad que colabore en el desarrollo del programa, y con el material necesario para su desarrollo. También puede contar con personal de apoyo de los equipos municipales de Servicios Sociales, Educación y/o técnicos propios de iniciación laboral. A tal fin, se reconoce la posible colaboración municipal y de otras entidades que puedan prestar estos servicios para el correcto funcionamiento del programa.

También como programa experimental, en el marco del convenio suscrito entre la Generalitat Valenciana y el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte para el desarrollo de la LOE, en el curso 2008-2009 se aplica el Programa Educarte para la realización de proyectos experimentales y de innovación dirigidos a la inserción educativa y social de alumnado de Educación Primaria con necesidades de compensación educativa a través de la formación artística en centros sostenidos con fondos públicos

Este programa surge del convencimiento de que la formación artística puede mejorar diferentes competencias básicas del alumnado más desfavorecido, principalmente desarrollando su competencia social y ciudadana, fundamental para su integración desde el punto de vista educativo y social, condición necesaria para su éxito escolar y personal.

Teniendo en cuenta el contexto que nos ocupa, la formación artística puede ser un buen vehículo para desarrollar la competencia social y ciudadana, ya que la interpretación y la creación suponen, a menudo, un trabajo en equipo. Esta circunstancia exige cooperación, asunción de responsabilidades, seguimiento de normas e instrucciones, cuidado y conservación de materiales e instrumentos, aplicación de técnicas concretas y utilización de espacios de manera apropiada. El seguimiento de estos requisitos forma en el compromiso con los demás, en la exigencia que tiene la realización en grupo y en la satisfacción que proporciona un producto que es fruto del esfuerzo común.

Por último podríamos considerar otros programas que también desde el marco experimental y de innovación nos señalan caminos a seguir en el amplio campo de la Educación Inclusiva, y que pueden favorecer o facilitar el trabajo a realizar con el alumnado en riesgo de exclusión social, entre otros los Programas de aplicación de buenas prácticas en centros educativos de “Aprendizaje Cooperativo en Educación Infantil y Primaria”, o de “Inteligencia Emocional y Social en la Acción Tutorial” , que con el objetivo último de minorar las tasas de fracaso escolar y

mejorar las expectativas de éxito de los escolares, están obteniendo buenos resultados de aplicación en el aula, tanto en la mejora del rendimiento académico y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en el clima de convivencia.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS:

ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. DOGV – Núm. 4.044/ 17.07.2001, 16282-16293.

ORDEN 52/2010,h de 2 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se convoca el programa Educarte, para la realización de proyectos experimentales y de innovación dirigidos a la inserción educativa y social de alumnado de Educación Primaria con necesidades de compensación educativa a través de la formación artística en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 2010-11. DOCV Núm. 6287/ 11.06.2010, 23506-23521.

RESOLUCIÓN de 28 de febrero de 2011, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, por la que se convoca la solicitud de los programas de compensación educativa y los programas PROA y PASE para el curso 2011-2012 DOCV Núm. 6475/ 08.03.2011, 10053-10082.

RESOLUCIÓN de 17 de febrero de 2011, de la Conselleria de Educación, por la que se convoca el proceso de selección de proyectos de centros públicos que se incorporarán al Programa experimental de atención extraordinaria y refuerzo fuera del horario lectivo, en los institutos de Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana durante el curso 2010-2011, dirigido al alumnado de 3º y 4º de ESO con dificultades en las materias que se especifican. DOCV Núm. 6477/ 10.03.2011, 10693-10700.

RESOLUCIÓN de 21 de marzo de 2011, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen criterios y el procedimiento de autorización del programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado en centros educativos de Secundaria durante el curso 2011/2012. DOCV Núm. 6498/08.04.2011, 14526-14538.

UN PARADIGMA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Dra. Ascensión Palomares Ruiz, Sagrario López Sánchez y Dr. Daniel Garrote Rojas

Universidad de Castilla la Mancha

Ascension.Palomares@uclm.es

106

RESUMEN

En esta investigación se analiza una de las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE): **los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)**. En primer lugar, se estudian los Programas de Garantía Social (PGS) y, a través de una exhaustiva revisión documental, bibliográfica y legislativa, en conjunción con el método descriptivo, se ahonda en el desarrollo y evolución de una terminología clave a lo largo de un dilatado contexto socioeducativo, así como en el origen, las características y dificultades más relevantes de ambas medidas. Del análisis de las fuentes estadísticas, a través del método comparativo, se permite estudiar la realidad de los PGS y evidenciar la situación actual de los PCPI, resaltando su interés actual y la necesidad de continuar avanzando hacia el modelo inclusivo propio de una educación de calidad basada en la equidad, la igualdad y la no discriminación.

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) constituyen una medida de atención a la diversidad creada recientemente, por lo que su análisis resulta relevante para favorecer la reflexión sobre su efectividad y adaptación a la realidad y –especialmente- en relación con la elaboración de conclusiones y propuestas de mejora que permitan dotar de mayor calidad a la intervención educativa.

En nuestro país, los datos relacionados con el abandono temprano del sistema educativo son cada vez más alarmantes, por lo que esta preocupante afirmación, fruto del análisis de la realidad educativa, añade otro motivo que justifica la necesidad de esta investigación. Teniendo en cuenta que España tiene una de las tasas más altas de abandono escolar de toda Europa, situándose las cifras de la población entre 18 y 24 años que no han completado la Educación Secundaria Obligatoria y que no siguen ningún tipo de estudios o formación en un 31,2 %, en el 2009 (MEC, 2011), resulta muy importante el análisis de una de las alternativas a la Educación Secundaria Obligatoria como fórmula para, entre otros objetivos, paliar el absentismo y el abandono escolar ofreciendo una respuesta más ajustada a las necesidades e intereses.

Por otra parte, el interés de esta investigación se centra en la posibilidad de profundizar en el análisis de la realidad del alumnado con necesidades educativas diversas y un alto índice de abandono prematuro del sistema educativo. De los datos relativos a la matriculación del alumnado en PCPI, se establecerán conclusiones en relación con dicha medida paliativa y alternativa a un alumnado con unas características muy específicas. Por ello, el **objetivo** principal

de esta investigación es analizar la realidad de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), como medida de atención a la diversidad, concebida para dar respuesta a un alumnado con dificultades para finalizar la ESO y con unas capacidades y necesidades específicas.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El **contexto geográfico** de la investigación se sitúa a varios niveles. En primer lugar, se analizan -de manera más genérica- los datos más relevantes de los PCPI en el territorio español y – posteriormente- se van referenciando datos significativos de diferentes comunidades autónomas.

En el **ámbito conceptual**, se intenta llegar al conocimiento de la situación de los PCPI a través de la investigación de los hechos y la teorización, por vía de la observación, la comprensión y explicación de los resultados obtenidos. En primer lugar, se retrocede en el tiempo, intentando profundizar en un **contexto socioeducativo** que permita una mayor comprensión del origen y de los motivos de la creación de dicha medida. Por ello, se abordan los PGS, entendiendo que son el arranque de la medida a investigar. Respecto a la **coyuntura temporal**, hay que resaltar el análisis desde 1990, y períodos inmediatamente anteriores a la publicación de la LOGSE, en una legislación y una bibliografía que permita contextualizar los PGS y conocer la evolución de la terminología clave relacionada con la atención a la diversidad. En la investigación de ambas medidas de atención a la diversidad, los datos estadísticos que permiten conocer de manera exhaustiva la realidad, se sitúan en un abanico de períodos escolares desde el 2001 al 2009 para los PGS y del 2007 al 2009 para los PCPI, encontrando una etapa transitoria, entre Leyes educativas, donde ambas medidas coexisten.

El **marco institucional** es mayoritariamente el ámbito escolar formal y el sector público, considerando que los PCPI pueden ser realizados en diversos centros privados y concertados, se acota el ámbito al entorno educativo público justificado por ser el medio de mayor inserción de dichos Programas. Dentro del sistema educativo cabe posicionar dichas enseñanzas como alternativa a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y preparación específica al medio laboral a través de la acreditación de competencias. De manera genérica, nos encontramos en un tramo de edad comprendido entre los 16 y 24 años, con algunas pequeñas variaciones y matices que se especifican en los diferentes textos legislativos autonómicos.

En relación con el **tipo de investigación** confluyen teoría, desarrollo y análisis de la misma con el propósito de proporcionar información, comprender, explicar y evidenciar a través de la utilización de la *investigación de tipo descriptiva o interpretativa*. Con ella se pretende analizar, manifestar y proporcionar una información mediante la cual se establezca un conocimiento más profundo del objeto de estudio. Se parte de la concepción de que “*los estudios descriptivos dan por resultado un diagnóstico*” (PADUA, 1979: 31-32), que -en este caso- es la situación actual de los PCPI. Para llevarla a cabo se profundiza en aspectos relacionados con el perfil del alumnado, las modalidades, datos de promoción, etc.

Para la obtención de la información se ha utilizado fundamentalmente la **técnica** de *análisis de documentos o de contenido y de fuentes estadísticas*, especialmente las ofrecidas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, lo que ha permitido una profundización sistematizada en el objeto de estudio mediante la observación y el análisis de la documentación existente al respecto (MARTÍN, 1997), que ha sido muy aclaratoria. El objetivo fundamental de la elección de dicha técnica radica en la posibilidad de ampliar el conocimiento objeto de estudio, así como de profundizar en los antecedentes legislativos y socioeducativos que giran en torno a la creación de los PCPI, para poder llegar a un mayor entendimiento de los mismos y establecer conclusiones sobre la situación actual, suscitando el debate y la reflexión crítica.

3. CONTEXTO LEGISLATIVO EDUCATIVO Y EVOLUCIÓN DE LA TERMINOLOGÍA

A lo largo de los años se han sucedido, desde 1990, tres reformas educativas generales: LOGSE, LOCE y LOE (GARCIA RUIZ, 2011: 171), propiciando dificultades propias de la inestabilidad legislativa y los cambios constantes, dificultando la consolidación de medidas sólidas y arraigadas garantes de una educación de calidad. Una calidad exigida, a través de los diferentes textos legales analizados, como un principio básico y que, en consecuencia, demanda configurar y disponer de un modelo de calidad en las instituciones educativas para avanzar en el camino hacia la equidad, la inclusión educativa y la no discriminación, garantizando, una atención a la diversidad efectiva y eficaz.

Por otra parte, además, el proceso de descentralización educativa ha provocado tensiones y diferencias en los diversos territorios. Cabe señalar, que desde que las primeras comunidades, Cataluña y el País Vasco, hasta las últimas transferencias, como la de Castilla-La Mancha a finales de 1999, han transcurrido más de veinte años (PALOMARES, 2007: 28). Indicadores como el contexto socioeconómico, las características demográficas, la gestión financiera, la inmigración, las legislaciones autonómicas, entre otros, condicionan la práctica educativa real de cada comunidad, así como la atención a la diversidad.

En este contexto legislativo, el término diversidad ha ido variando y matizando su significado vinculado a la realidad propia del momento histórico y socioeducativo. La aclaración de algunos términos muy relacionados -y utilizados- a lo largo de esta trayectoria educativa, permite una mejor comprensión de la medida de atención a la diversidad objeto de estudio (Educación Especial, Necesidades Educativas, Atención a la Diversidad, etc.). (PALOMARES, 2004: 44).

Con la LOGSE (1990), comienza un período nuevo para la Educación Especial y la integración educativa, regulando -Artículos 36 y 37- aspectos referidos al tratamiento educativo de la diversidad, y poniendo especial acento en una Escuela regida por los principios de normalización e integración escolar, con recursos y condiciones necesarias para que todo el alumnado pueda alcanzar los objetivos establecidos. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, en 1994, a iniciativa de la UNESCO, da una visión renovada a la Educación Especial apostando por la **educación inclusiva**. Se propicia

la creación de **Escuelas inclusivas** con el fin de “*dar una educación de calidad a todos los niños (...), intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos, sociedades integradoras*” (UNESCO, 1994: 6). Como indica ARNAIZ (2003: 140), “*la inclusión es una cuestión de derechos humanos y de equidad, siendo la diversidad un valor educativo. La inclusión representa una educación eficaz para todos, que ha de presentar los siguientes elementos: cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva*”.

Resulta necesario subrayar que, es en el marco de las medidas de inclusión recogidas en la LOE (2006), donde nace una nueva medida de atención a la diversidad: los PCPI, constituyendo un intento para evitar el abandono escolar, abrir nuevas expectativas de formación y favorecer el acceso a la vida laboral cualificada.

Se introduce una concepción amplia del término diversidad, al considerar que cada alumno o alumna tiene una diversidad de necesidades educativas debidas a múltiples factores (género, edad, etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, origen étnico, etc.), lo que exige unas medidas de atención a la diversidad ajustadas a sus características particulares.

Como se ha indicado, los PCPI suceden a los PGS establecidos en la LOGSE (1990), cuyos antecedentes históricos se encuentran en las dificultades para la transición espontánea del medio educativo al mercado laboral subyacentes, a partir de los años setenta. La recesión económica y social provoca paulatinamente el abandono escolar de jóvenes que alternan largos períodos de inactividad con trabajos precarios. Los jóvenes de entre 16 y 24 años representaban casi la mitad del conjunto de los parados, lo que despertó la preocupación por el fenómeno del paro en los gobiernos europeos, en la primera década de los años ochenta. El aumento de las necesidades de formación específica ante los nuevos puestos del sistema productivo propicia el desarrollo de la formación ocupacional, potenciado -entre otros factores- por el abandono escolar formal, registrado especialmente en el primer nivel de la Formación Profesional (FP-I). Cabe matizar que -en este período- bajo el contexto de la Ley General de Educación de 1970, la educación obligatoria finalizaba a los 14 años, por lo que hasta la edad laboral de los 16 años, se genera un callejón sin salida de dos años para muchos jóvenes que, o continúan sus estudios o no pueden ser contratados por no reunir la edad mínima requerida o por falta de formación específica.

En respuesta a esta preocupante realidad se crean, con la intercesión de instituciones y entidades, diversos Programas de atención a adolescentes en abandono del sistema escolar, como las aulas-taller, talleres pre-profesionales, etc. En este sentido, el Ayuntamiento de Barcelona y el Gobierno de la Generalitat de Cataluña, en 1986, inician conjuntamente los Planes de Transición al Trabajo (PTT), destinados a jóvenes de entre 16 y 25 años en paro, sin ninguna formación profesional específica y sin la mínima titulación académica. Son los primeros vestigios que impulsaron el inicio de los PGS previstos en la LOGSE.

La generalización de los PGS, en España, se produce con la publicación de los distintos Decretos y disposiciones que desarrollaron la LOGSE. Fueron la opción formativa establecida en dicha Ley para los jóvenes de más de 16 años que no superaban los objetivos de la Etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Art. 23. 2 y 3), con la finalidad de proporcionar una formación básica y profesional que permitiese la incorporación a la vida activa o la continuidad de los estudios en distintas enseñanzas, especialmente en la formación profesional específica de grado medio a través de las pruebas de acceso a los diferentes Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

En relación con su estructura, cabe especificar que viene marcada por unas directrices generales en cumplimiento de la Orden Ministerial 1257/1993, de 12 de enero, que se han ido diversificando y adaptando a las diferentes y diversas iniciativas, contemplando una duración de un año, con un total de horas semanales lectivas de veintiséis a treinta, distribuidas por diferentes áreas.

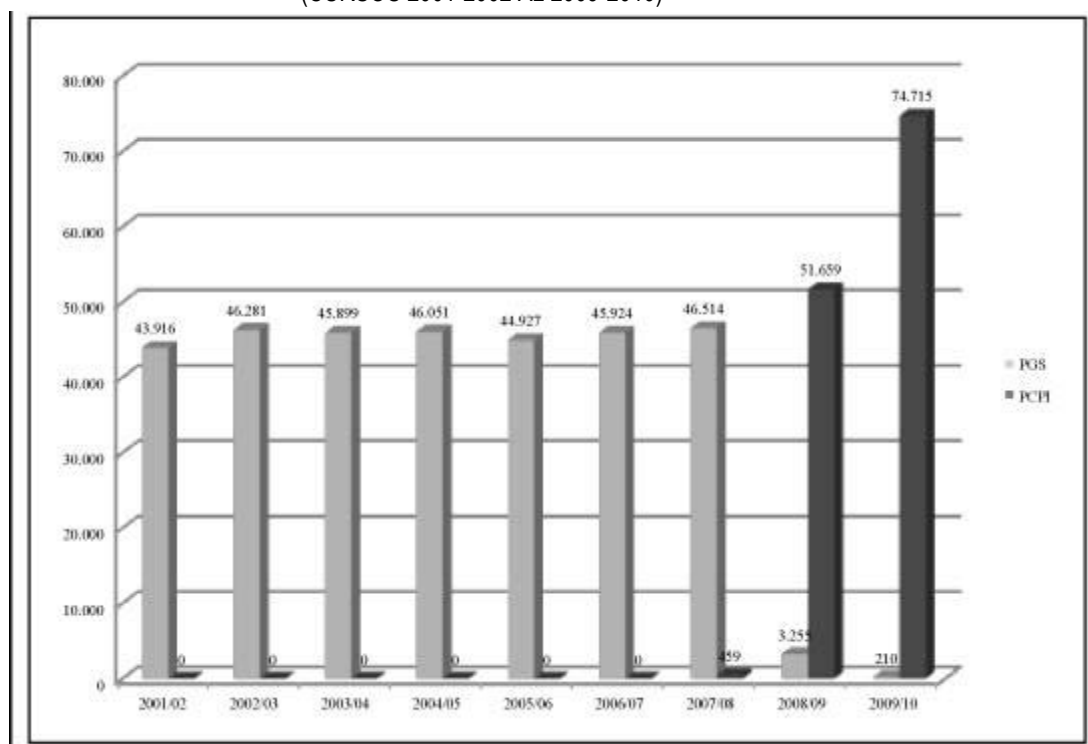
Como elemento significativo hay que destacar el marco de colaboración requerido entre las diferentes Administraciones educativas y locales para el desarrollo de estos Programas. En la Orden Ministerial 1257/1993, no se contemplan los PGS en ninguno de los niveles, ciclos y grados en que se organiza el sistema educativo, aunque se conciben como responsabilidad del mismo. Por ello, comienza el desarrollo de iniciativas, a caballo entre el sistema educativo y la educación no formal, variadas y diversas ante las diferencias territoriales autonómicas, lo que supone una implantación irregular a lo largo de todo el territorio español. La realidad está marcada por un perfil de candidatos muy heterogéneo, con trayectorias escolares dispares e intereses diversos, cuya motivación y expectativas se basan en el deseo compartido de una incorporación rápida al mercado laboral. En este marco, se encuentra la necesidad de reconsiderar las modalidades ofertadas y ampliarlas para adaptarse a las demandas detectadas y al fracaso escolar. Dicha situación permite observar un amplio abanico de posibilidades de cooperación con la Administración local y la Administración de laboral para la realización de estos Programas, que -unido a una nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)- distan de la concepción inicial como actividad formativa de un año de duración.

Se añaden otras dificultades derivadas de la inexistencia de acreditación al finalizar el programa, lo que limita el reingreso al sistema educativo y, en consecuencia, la necesidad de la obtención del Graduado en ESO a través de las Escuelas de Personas Adultas para mayores de 18 años (MERINO, GARCIA, CASAL, 2006: 85). Además, hay que destacar la falta de coordinación entre las administraciones, la imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito un PGS, así como la *“falta de responsabilidad con el problema del fracaso escolar y su externalización, o la falta de regulación de las condiciones del profesorado”* (MERINO, 2005: 86). La realidad demuestra que son muy diversas las acciones formativas y dispositivos propuestos para cumplir los objetivos de los PGS, lo que supuso mayor complejidad en relación con la información y orientación sobre los mismos. Lógicamente, la alta participación de administraciones locales y laborales permite confirmar la preocupación por dar respuesta a

jóvenes con dificultades de inserción profesional y sin cualificación académica, que se traduce en una amplia oferta en las modalidades registradas en los PGS, añadiendo la formación de “recuperación” del nivel básico en el marco de las Escuelas de Personas Adultas, tanto para la obtención del graduado en ESO como las pruebas de acceso a la CFGM.

Tras la experiencia de los PGS, con la Ley Orgánica de Educación, se presentan los PCPI, como “módulos formativos de carácter general, que amplían las competencias básicas y favorecen la transición desde el sistema educativo al mundo laboral” (LOE, art. 30.3). Los datos del alumnado matriculado en PCPI, desde 2008 hasta el 2010, se reflejan en **Gráfico 1**. Se puede observar aún la presencia de un número residual de alumnado matriculado en PGS y cómo la convivencia de ambas medidas se mantiene hasta nuestros días, con un número en declive en los PGS y en considerable aumento en los PCPI.

GRÁFICO 1. COMPARACIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN PGS Y EN LOS PCPI
(CURSOS 2001-2002 AL 2009-2010)



Tras la progresiva desaparición de los PGS, aparecen con fuerza los **PCPI** recogidos en el artículo 30 de la LOE (2006), responsabilizando a las Administraciones educativas de la organización y regulación de los mismos. Desde su implantación hasta el curso 2010/2011, tienen como destinatario al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa y que no haya obtenido el título de Graduado en ESO. Ofrecen la posibilidad de alcanzar competencias profesionales propias de una cualificación de nivel I de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, facilitan la inserción sociolaboral y permiten ampliar competencias básicas para proseguir estudios de diferentes enseñanzas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el objetivo de facilitar la visualización de las semejanzas y diferencias las dos medidas expuestas anteriormente y favorecer la valoración de cada una de ellas, en la **Tabla 2** se elabora un análisis comparativo.

TABLA 2. COMPARACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES DE LOS PGS Y LOS PCPI

	PGS	PCPI
Establecidos por la Ley	- LOGSE 1990 (art. 23.2) - Orden 12 de enero de 1993 por la que se regulan los PGS.	- LOE 2006 (art. 30) - RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (art.14) - RD 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (en aplicación a partir del curso 2012-2013)
Destinatarios	Jóvenes de entre 16 y 25 años en paro, sin ninguna formación profesional específica ni titulación.	Alumnado mayor de 16 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del Programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en ESO. Excepcionalidad a 15 años.
Objetivos	- Completar la formación básica - Iniciar o formar en un oficio o profesión - Afianzar la madurez personal.	- Alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel I - Posibilitar la inserción sociolaboral - Ampliar las competencias básicas que permita la continuidad de estudios
Estructura	- Area de FP Específica - Area de Formación y Orientación Laboral - Area de Formación Básica - Actividades complementarias - Tutoría - Prácticas en empresas	- Módulos específicos - Módulos formativos de carácter general - Módulos de carácter voluntario
Modalidades	- Iniciación profesional - Formación para el empleo - Talleres Profesionales Específicos (ACNEES)	Según comunidad autónoma
Duración	Un curso	- Primer curso: acceso a Certificado de Profesionalidad - Segundo curso: acceso a título Graduado ESO
Obtención	Certificado	- Acreditación profesional - Graduado en ESO al finalizar todos los módulos

Resulta importante resaltar que, a partir de la regulación de los PCPI comienza la carrera autonómica en cumplimiento de lo estipulado y poder aplicar una nueva medida de atención a la diversidad. La primera en legislar es Castilla-La Mancha (BRIÑAS, 2011). Como evidencias y conclusiones más relevantes, destacamos:

a) En relación con la **terminología básica**, así como su intersección y evolución a través de las diferentes Leyes educativas que se suceden en el tiempo y que han ido articulando y perfilando las diversas medidas para atender a la diversidad hasta llegar a los PCPI, cabe reseñar:

- La legislación no ha ido configurando medidas de atención a la diversidad sólidas, arraigadas, verdaderamente influyentes. Este trasiego legal, junto a las marcadas diferencias y tensiones territoriales derivadas del proceso de descentralización, no han beneficiado la consolidación de un sistema educativo basado en la igualdad, la equidad, la inclusión y la no discriminación. En consecuencia, se necesita una consensuada legislación permanente que permita la implementación de medidas consistentes y que, junto a un modelo de calidad en las instituciones educativas, garantice una efectiva y eficaz atención a la diversidad.
- La terminología básica relacionada con la atención a la diversidad, ha ido evolucionando y matizando su significado, vinculado a la realidad propia del momento histórico y socioeducativo.
- Los PCPI se enmarcan en esta realidad y al amparo de la LOE, para dar una respuesta contundente e inclusiva a la diversidad desde la individualización. Resulta evidente que dicha medida debe ser concebida bajo una Escuela inclusiva y un modelo de calidad educativa.

b) El **análisis comparativo entre los PGS y los PCPI** permite poner de manifiesto algunas evidencias.

- Las similitudes entre ambos Programas -más elevadas que sus diferencias- demuestran que los PCPI son una continuación de los PGS, con algunas modificaciones que los mejoran y adaptan a la realidad. Por otra parte, la formación para la inserción del alumnado al mundo laboral ofrecida en los PCPI responden a perfiles profesionales definidos en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- De unos PGS bastante indefinidos, sin objetivos ni contenidos precisos, en los que se obtenía un certificado con las horas cursadas, se pasa a los PCPI con un claro perfil profesional, unos especificados resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos y duración definida que conllevan a un Certificado de profesionalidad que acredita competencias profesionales, así como la posibilidad de la obtención del título de graduado en ESO.
- Ambos Programas se crean para dar respuesta a las elevadas tasas de abandono escolar de los jóvenes, junto a unas necesidades de formación cualificada que les capaciten para el acceso al mercado laboral.

- De los datos extraídos, relacionados con el alto índice de alumnado que no consigue obtener el título de graduado en ESO, así como la tasa de abandono escolar, queda evidenciado que el camino educativo hacia la inclusión del alumnado con dificultades para continuar estudios o acceder a un trabajo, aún es largo y arduo.
- Resulta clara la apuesta que ambos Programas realizan por el alumnado con necesidades especiales, propiciando una respuesta inclusiva al alumnado que no puede integrarse en un programa ordinario.
- Se evidencia en los dos Programas, un perfil del alumnado especialmente diverso, que accede con marcadas dificultades derivadas de diferentes circunstancias, como fracaso escolar, abandono prematuro del sistema educativo, necesidades familiares, incorporación tardía ocasionada por la inmigración, bajo rendimiento académico o jóvenes con dificultades generalizadas en las áreas del aprendizaje.
- Los PCPI no son de exclusividad del sistema educativo, aunque sí estén supeditados a este. Teniendo en cuenta que asociaciones, entidades locales, etc., optan por la impartición de los mismos, cabe resaltar la necesidad de la colaboración entre los Institutos y el entorno institucional local para dar respuestas formativas y de inserción laboral efectivas, bajo el principio de corresponsabilidad y en coordinación estrecha con las instituciones laborales para definir los perfiles profesionales en aras a las demandas del mercado.

c) Con la *revisión legislativa y el análisis de la situación actual de los PCPI* en el territorio español, así como la visualización de los datos relativos a su progresiva implantación en las diferentes comunidades autónomas, se extraen algunas valoraciones de dicha medida:

- Pese a estar establecidos en la LOE (2006), es un mes antes del plazo marcado para su implantación (curso 2008/09), cuando se produce mayoritariamente la carrera desenfrenada legislativa por las Comunidades Autónomas para poder aplicar los PCPI. La necesidad de unas disposiciones específicas para regular cada perfil profesional y las diferentes modalidades distintas de cada CC.AA. han generado una legislación complementaria y específica tan cuantiosa que elevan la complejidad de la comprensión de la realidad.
- Se evidencia que el perfil del alumnado que mayoritariamente se localiza en los PCPI es el varón de entre 16 y 17 años, en la modalidad de taller profesional y en una proporción muy superior y en alza en centros públicos. Se detecta una clara influencia derivada de los PGS, que en sus inicios contemplaban de manera mayoritaria, enseñanzas relacionadas con sectores laborales de marcada inserción laboral masculina (construcción, fontanería, etc.), por lo que avanzar hacia la igualdad y la educación no sexista parece un camino aún en proceso.
- Los datos relacionados con la edad difieren significativamente para el alumnado con necesidades especiales, siendo a los 20 años donde se concentra mayor alumnado a través de los talleres específicos. La edad de incorporación a PCPI es superior,

por lo que en etapas anteriores han podido agotar otras medidas ordinarias -o extraordinarias- u otros itinerarios.

- En relación con las Comunidades Autónomas cabe referenciar que en todas ellas ha habido un aumento progresivo, del alumnado matriculado en PCPI a lo largo de los tres cursos. Destacando la Comunidad Valenciana, Navarra y La Rioja por el aumento tan relevante en los datos escrutados, que respectivamente han llegado incluso a duplicar, triplicar e –incluso- cuadruplicar la matrícula del curso 2008/09 al 2009/2010. De este crecimiento, conviene resaltar el interés que estos Programas despiertan como alternativa a las enseñanzas mayoritarias para obtener certificados profesionales o/y título de graduado en ESO, a través de la vía de la especialización en competencias profesionales, lo que permite continuar los estudios o incorporarse al mercado laboral.

En resumen, de los datos recogidos sobre fracaso escolar, así como el interés despertado en la matriculación en los PCPI, se evidencia la necesidad de contar con medidas de atención a la diversidad que puedan dar respuesta a un sector importante de jóvenes estudiantes con dificultades para cursar y alcanzar el título de Graduado. Además, se precisa una ratio muy inferior, unos conocimientos eminentemente prácticos vinculados al entorno profesional, junto a la reciente flexibilización legislativa que refuerza los efectos académicos asociados a la superación de estos Programas, que ofrecen altas posibilidades a partir de los 15 años, para un alumnado muy diverso con dificultades para finalizar con éxito la ESO y desea continuar estudios postobligatorios o insertarse dentro del mercado laboral a través de la obtención del certificado de profesionalidad. Como indica PALOMARES (2006:362), la Escuela que facilite la integración de todo el alumnado, debe partir de la realidad social, económica y cultural, tendrá un nuevo concepto de enseñar y aprender, así como un currículo adaptado a las características de cada alumno/a, dispondrá de los precisos equipos de apoyo y de los recursos personales necesarios, tendrá suficientes recursos materiales y flexibilidad organizativa, y facilitará la participación de todos los implicados en el proceso educativo. Lógicamente, la formación básica y específica, debe ir acompañada de una atención integral que atienda las limitaciones de los aspectos físicos, psíquicos, culturales y sociales, fomentando la capacidad de cada uno, junto con un currículum integrador, una organización inclusiva y una actitud positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BRIÑAS, L. T. (2011). La política educativa en Castilla-La Mancha. Análisis y Prospectiva en el Marco de los Objetivos de la Política Educativa Europea para el Año 2010. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 303-332.
- GARCÍA RUIZ, M^a J. (2011). Contrastes de las Culturas Escolares Filandesa y Española. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 157-202

- MARHUENDA, F. (2006). Formación para el empleo de jóvenes sin graduado: Educación capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- MARTÍN, F. (1997). *Metodología de la Evaluación de Programas: Un Enfoque Práctico*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- MEC (1990). *Ley Orgánica 1/1999*, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- MEC (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- MERINO, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores. *Revista de Educación*, 336.
- MERINO, R. GARCÍA, M. Y CASAL, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341.
- PADUA, J. (1979). *Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: F.C.E.
- PALOMARES, A. (2004). *Profesorado y educación para la Diversidad en el siglo XX*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PALOMARES, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Sonia Rodríguez Cano y Davinia Heras Sevilla

Universidad de Burgos

srcano@ubu.es

RESUMEN

La educación infantil es inclusiva, en cuanto a su organización, a su metodología y a su legislación, las peculiaridades de esta etapa educativa revelan esta tendencia tal y como demuestran algunas de las investigaciones sobre educación infantil. La visión inclusiva de la educación necesita un nuevo marco político-legislativo que conduzca adecuadamente los avances hacia un cambio educativo dentro de una perspectiva respetuosa con las singularidades.

117

La educación infantil es inclusiva en sí misma, esta afirmación, puede ser argumentada desde diversos enfoques: organizativo, legislativo y metodológico. La educación infantil según el modelo español está vertebrada en dos ciclos que comprenden la edad de 0-3 y la de 3-6 y cuya estructura se desarrolla de la siguiente forma a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en la que se regula la ordenación de esta etapa, denominándola Educación Infantil y estableciendo su duración en estos ciclos, para que el aprendizaje se ajuste a los ritmos de desarrollo evolutivo del alumnado.

A lo largo de estos dos ciclos de educación infantil, los niños desarrollan su personalidad, sus habilidades motoras y cognitivas, durante la educación infantil el niño aprende a través y mediante el modelaje aquellas actitudes que irá desarrollando durante su etapa de educación primaria, actitudes de respeto y valoración de las diferencias.

La educación infantil, abarca desde los primeros días de vida del niño hasta su entrada en la enseñanza de carácter obligatorio y coincidimos con Pilar Gutiérrez (1995) en que es necesario otorgar a este tramo educativo una sistematicidad y rigurosidad en su tratamiento, remarcando su necesidad como:

“...base e inicio del proceso educativo, dirigida y ofertada a todos los niños quedemanden, debe ser una oferta educativa reglada y generalizada para toda la población comprendida entre los cero y los seis años”. (Gutiérrez, 1995: 102)

El tratamiento que se da desde la legislación a la atención a la diversidad dentro de la educación infantil (ORDEN ECI/3960/2007) hace referencia a la importancia de esta etapa en la detección precoz de la necesidad de apoyo y en la necesidad de adaptar la práctica educativa a las

características personales, las necesidades, los intereses, el estilo cognitivo, el ritmo y el proceso de maduración de los niños y las niñas de estas edades.

La educación como derecho humano encuentra su máxima expresión inclusiva en la Declaración Universal de los Derechos humanos que en su artículo 26 establece:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

118

La metodología con la que se trabaja en infantil, tanto en el primer ciclo como en el segundo, es siempre flexible y adaptada a las necesidades del alumnado, ninguna clase de infantil, es igual a otra. El constructivismo, una de las principales formas de trabajo, ampliamente difundida en las escuelas infantiles, respeta los ritmos de aprendizaje de forma individual, ya que cada nuevo objetivo se sustenta en uno anterior ya conseguido por el niño.

Todo ello dentro de un marco idóneo: el aula de infantil, espacio educativo organizado con, por y para el grupo, con una distribución y estructura que parte de sus necesidades, intereses y motivaciones.

La actitud del maestro, el posicionamiento, la disponibilidad, y su mediación en el desarrollo del grupo así como las relaciones que se establecen entre el grupo de iguales y el adulto, es una interacción bidireccional que permite una actividad libre y constructiva, además de creativa. Cada alumno es único dentro del grupo.

Las actividades han dado paso a los proyectos, que María Eugenia Venegas define como modelos que contemplan, respetan y potencian desde la diversidad los procesos de enseñanza-aprendizaje. Utilizando un enfoque interdisciplinario que estimula el trabajo cooperativo llevando el conocimiento de los estudiantes más allá del aula, hacia un mundo real y en su propio contexto, centrados en el estudiante mediante la participación directa de éste, atendiendo a las necesidades del alumnado, del profesorado, las familias y la comunidad.

La educación infantil, y la educación en general, tienden a la particularización y personalización

entendiéndolo como una forma de adecuar y adaptar el sistema escolar al alumno y no el alumno al sistema escolar. Cada niño es atendido de forma individualizada y su aportación dentro del aula es importante, la conexión y la coordinación con la familia es diaria e insustituible.

La educación Infantil, como han demostrado numerosos estudios resulta igualadora de las diferencias y enriquecedora para el alumnado.

Un considerable número de investigaciones sobre educación infantil han evaluado el impacto de la asistencia a las pre-escuelas o escuelas infantiles (utilizaremos este término para generalizar las diferencias nominales entre países y etapas legislativas dentro de la educación infantil) sobre el desempeño cognitivo y afectivo de los niños, acompañando a grupos de alumnos durante más de 20 años y constatando la influencia de este tipo de intervención escolar de calidad sobre las diferencias socio-económicas.

En la década de los 80, el Consortium of Longitudinal Studies, fundado en los Estados Unidos en 1975, publicó un volumen con 14 estudios de seguimiento de la trayectoria escolar de niños que participaron en programas de educación inicial en la década de los 60. Estos niños, pertenecían a minorías étnicas y clase socioeconómica baja, tenían en el momento del estudio entre 8 y 16 años de edad y habían participado en diferentes tipos de programas compensatorios. Citaremos el resumen de las conclusiones, transcrito por Clark:

"Los niños de bajo nivel socioeconómico, en su mayoría negros, que participaron de ese abanico de programas y currículos diversos, contaban con mayor probabilidad de obtener éxito en la escuela que sus pares de características similares que no vivieron esas experiencias. Ellos también presentaban un auto-concepto más positivo, expectativas más realistas sobre sus posibilidades profesionales y se manifestaban más orgullosos sobre sus éxitos que los demás" (Consortium of Longitudinal Studies, 1983, p.462-463, citado por Clark, 1988, p.242).

En la evaluación del impacto del proyecto Perry Preschool, un programa pre-escolar que adoptó el currículo diseñado por la Fundación High/Scope, en Ypsilanti, Michigan, en 1962. Los niños del grupo experimental negros y pobres, con un CI entre 70 y 85 puntos participaron del proyecto durante dos años, alrededor de 2 horas y media diarias; este proyecto incluía también una visita semanal de 1 hora y media a las casas de los alumnos participantes. Estos fueron acompañados durante 20 años y su trayectoria de vida escolar y profesional y comparados con el grupo de control. Las conclusiones de ese estudio fueron criticadas por algunos especialistas debido a la pequeña muestra (123 niños en total) y ciertos procedimientos estadísticos. De cualquier forma, los resultados ampliamente aceptados y citados, sugieren amplios logros observados en esos alumnos (Schweinhart y Weikart, 1980; Weikart, 1989).

Clark, comenta uno de los estudios más completos, el realizado en Gran Bretaña, relatado por Osborn y Milbank (1987). Acompañó a 13 mil niños nacidos en el país en una semana dada de abril de 1970, evaluándolos a los 5 y 10 años de edad. El estudio incluyó también a las

instituciones pre-escolares, realizado en 1975. Aunque la preocupación central del trabajo no fue medir los efectos de la pre-escuela, sus conclusiones son bastante interesantes, pues comparan los resultados de los niños que participaron en diferentes tipos de programas. Esos resultados fueron controlados en relación a variables como nivel socioeconómico, barrio de residencia y número de hijos de cada familia. A los 5 años de edad, los niños que habían asistido a escuelas maternas (nursery school) presentaban mejor desempeño en lenguaje que los demás; a los 10 años, sus resultados en comunicación eran mejores y los niños que habían asistido a otro tipo de pre-escolar (hall playgroups) obtenían mejores resultados en matemáticas. La investigación también evaluó aspectos del comportamiento, pero los resultados son menos definitivos. (Osborn y Milbank, 1987, p.238)

Un importante resultado encontrado por Osborn y Milbank se refiere a los mayores logros obtenidos por el 30% de los niños más pobres, en comparación con el 30% de nivel socioeconómico más alto. Todos los niños se beneficiaron con la experiencia pre-escolar o infantil, pero los más pobres fueron los que se beneficiaron proporcionalmente más. (Osborn y Milbank, 1987, p.226)

Travers y Goodson (1980) relatan los resultados de un estudio realizado en los Estados Unidos, el National Day Care Study. Esa investigación cubrió a una población de niños entre 3 y 5 años de edad. El conjunto de investigaciones llegó a conclusiones bastante interesantes: los factores más asociados con buenos resultados presentados por los niños fueron:

- El tamaño de los grupos de niños.
- El conocimiento específico que los adultos poseían sobre la educación de niños pequeños y la intensidad de sus interacciones con los niños.
- El nivel de escolaridad formal de los educadores y la proporción de niños por adulto que tenían efectos más limitados sobre el desempeño de los niños en la guardería o escuela infantil y en los tests aplicados. (Travers y Goodson, 1980).

Este conjunto de resultados puede aportarnos soluciones para caminar hacia la educación inclusiva. La Inclusión no es sólo un modelo educativo, la inclusión implica un cambio de prisma social, por eso en la actualidad sólo se puede hablar de experiencias inclusivas o cercanas a la inclusión, y es que para crear escuelas inclusivas, y utilizando la investigación de Travers y Goodson deberíamos adecuar el número de alumnos por grupo, el conocimiento específico de los profesionales de la educación y el tipo de interacción con los niños.

Pero la Inclusión no es un concepto aislado, es una perspectiva diferente, amplia, un marco en el que debe encuadrarse la política educativa y la legislación, la formación del profesorado, el desarrollo curricular, la metodología...en definitiva el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada alumno debe poder disfrutar de su individualidad, poder expresarse y ser valorado por ello, cada niño tiene sus ritmos de desarrollo, su estilo de aprendizaje, sus dificultades o ventajas, sus

aportaciones y estas deben no sólo ser respetadas sino que deben ser valoradas.

El respeto y la valoración de la individualidad y la diferencia son características de avance no sólo para el ámbito educativo sino que son los motores del crecimiento social, de un crecimiento social. La Inclusión es la perspectiva humana de la educación.

REFERENCIAS

- CLARK, M.M. (1988). Children under five: educational research and evidence. Londres, Gordon and Breach Science Publishers.
- CLARK, MARGARET M (1988). Children Under Five, educational research and evidence. London: Gordon and Breach.
- GÚTIEZ, P. (1995). La Educación infantil: modelos de atención a la infancia. Revista Complutense de Educación, Vol. 6 (1) pp. 101-113.
- ONU (2009). Declaración Universal de Derechos humanos. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.
- OSBORN, A. E., Y MILBANK, J. E. (1987). the effects of early education. Oxford: Clarendon Press.
- OSBORN, A.F. Y MILBANK, J.E. (1987). The effects of early education. A report from The Child Health and Education Study. Nueva York, Oxford/Clarendon Press.
- TRAVERS, J. Y GOODSON, B.D. (1980). Research results of the National Day Care Study. Cambridge: Abt Books.
- VENEGAS, E. Y SARTO P. (2009). Aspectos Clave de la Educación Inclusiva. Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca, 2009

LA ENFERMEDAD DE HUNTINGTON JUVENIL EN LA ESCUELA

María Fernández Hawrylak
Universidad de Burgos
mfernandez@ubu.es
Claudia Grau Rubio
Universidad de Valencia
claudia.grau@uv.es

122

RESUMEN

Hemos asumido el reto de dar respuesta a las necesidades socioeducativas y sanitarias derivadas de las Enfermedades Raras debido a que el alumnado con este tipo de enfermedades también constituye un grupo importante de población desde el punto de vista de los servicios sanitarios y socioeducativos. En esta comunicación se describen las secuelas asociadas a la Enfermedad de Huntington Juvenil, las necesidades educativas especiales, y la respuesta educativa adecuada a estas necesidades. Sus síntomas presentan desafíos únicos en los individuos afectados, a las personas que cuidan de ellos y a los diferentes profesionales que los atienden. Sin embargo, aunque la Enfermedad de Huntington Juvenil es rara, muchos de los retos diarios son similares a los de niños que tienen otros trastornos o discapacidades. Esperamos ayudar a las escuelas a tener una mejor comprensión de la variante juvenil de la Enfermedad de Huntington para que puedan ser capaces de apoyar al niño afectado y a sus familias.

INTRODUCCIÓN

La Enfermedad de Huntington (EH), descrita por primera vez en 1872 por el médico George Huntington (EHDN, 2010) es una enfermedad neurológica hereditaria en la que el cerebro y el sistema nervioso se deterioran de forma progresiva. Pasa de una generación a la siguiente por la transmisión de padres a hijos de un gen mutado. Cada hijo de un padre afectado tiene un 50% de posibilidades de heredar el gen que causa la enfermedad. Aquellos que poseen el gen desarrollarán la enfermedad, a menos que mueran por alguna otra causa antes del comienzo de los síntomas. Esta enfermedad se caracteriza por (NINDS, 2009):

- Movimientos involuntarios y bruscos de las extremidades: movimientos coreicos; muecas repentinas.
- Demencia progresiva y manifestaciones psiquiátricas o desarreglos psíquicos graves: puede desencadenar episodios depresivos reiterados con repercusiones negativas en el entorno de allegados. Psicosis, apatía e irritabilidad.
- Pérdida de las funciones intelectuales: las facultades cognitivas disminuyen, así como la memoria, y la capacidad de concentración empeora...
- Se encuentra a lo largo de todo el mundo y en todos los grupos étnicos. La prevalencia global se estima entre 4 y 5 casos por millón, mientras que en los países desarrollados es de 8 a 10 por cada 100.000 habitantes. Concretamente en España,

unas 4.000 personas tienen la enfermedad y más de 15.000 afrontan el riesgo de haber heredado el gen de la EH porque tienen o tuvieron un familiar directo afectado (IHA, 2011). No hay predominancia de género, es decir, tanto hombres como mujeres tienen las mismas probabilidades de heredar el gen de un padre portador. Aquellos que no lo hereden no desarrollarán la enfermedad, ni sus hijos tampoco; la enfermedad de Huntington no “salta una generación”.

La EH más común se desarrolla entre los 30 y 50 años y determina la muerte entre 15 y 20 años después del comienzo de las manifestaciones neurológicas, y las menos comunes son la enfermedad juvenil, que aparece antes de los 18 años y la senil que aparece después de los 55.

Aproximadamente un 10% de las personas desarrollan síntomas antes de los 20 años de edad *Enfermedad de Huntington Juvenil* (EHJ) y otro 10% después de haber cumplido los 55 años *corea senil*, siendo poco frecuente que aparezcan síntomas antes de los 10 años de edad *Enfermedad de Huntington Infantil* (EHI) (IHA, 2011).

Hay sin embargo otras variantes de la EH que se distinguen no sólo por la edad del inicio sino también porque presenta síntomas distintos (EH rígida-akinética o variante de Westphal). La variante de Westphal de la Enfermedad de Huntington es una entidad clínica diferenciada de la EH caracterizada por un síndrome rígido hipokinético y/o por pocos movimientos, o ninguno, (akinesia). A menudo es asociada con una manifestación juvenil de la misma (Topper et al., 1998). Es decir, comienza en la adolescencia y en contraste con la forma adulta, se manifiesta con lentitud de movimientos (bradikinesia), un incremento en el tono muscular (rigidez), y cursa de manera más severa.

En la actualidad no hay aún un tratamiento para la enfermedad. Cualquier intervención se centra únicamente en aliviar los síntomas, más que en detener el avance de la enfermedad o curarla. No hay residencias especializadas en su tratamiento debido a las necesidades particulares y específicas de cada enfermo, a la amplia formación requerida por el personal, a la amplia distribución de los pacientes a lo largo de extensas zonas geográficas, y a la importante carga financiera que supone para el sistema de salud (Smolina, 2007).

1. ENFERMEDAD DE HUNTINGTON JUVENIL

La Enfermedad de Huntington Juvenil (EHJ) es el nombre que se le da a la EH cuando aparecen los síntomas en la persona afectada antes de los 20 años de edad. El primero en describirla fue Hoffmann en 1888, que identificó a dos niñas de 4 y 10 años con algunos síntomas como rigidez, hipokinesia y agarrotamiento muscular (Chial, 2008). Los síntomas son similares a la Enfermedad de Huntington que se ve en adultos, aunque en muchos de los casos se ven agravados por la juventud de los pacientes y la dificultad de controlar sus problemas mentales y físicos. Las características difieren de la presentación habitual en la edad adulta, ya que no aparece corea pero sí bradikinesia, distonía y signos de alteración cerebelosa como la rigidez,

con mayor asociación con crisis convulsivas y clínica psicótica (Gómez-Tortosa et al. 1998; Reyes, Yáñez y López-Ibor, 2010).

La variante de Westphal es también la manifestación de la Enfermedad de Huntington a edades tempranas. Engloba los casos que se dan en pacientes de menos de 20 años de edad. Por lo demás es bastante similar a la Enfermedad de Huntington Juvenil.

Alrededor del 5-10% de los afectados con EH tienen un inicio juvenil de la misma, por lo que es una enfermedad rara en la población general. Al no haber en Europa registros oficiales definitivos de la enfermedad, es difícil saber cómo está distribuida exactamente la población de afectados en España. El Grupo Europeo de Huntington (EHDN) está llevando a cabo el mayor estudio de EH en Europa, llamado REGISTRY. Actualmente este Grupo tiene en curso un estudio sobre pacientes jóvenes (menos de 20 años cuando comenzaron los síntomas de la EH). Aún con el porcentaje estimado, sufrir la EHJ puede resultar una experiencia aislante para los jóvenes con EH, para sus familias y también para los profesionales implicados en su cuidado.

La EH demanda muchos cuidados (HDSA, 2008) especialmente en las últimas fases de la enfermedad, pero a su vez permite a la familia anticipar recursos y estrategias. Cuanto más temprano es el comienzo de la enfermedad, más rápido parece que ésta progresa. La progresión es más rápida en individuos con EHJ y la muerte normalmente ocurre con una media de supervivencia entre 5 a 10 años desde la aparición de la enfermedad.

Quienes desarrollan los síntomas de la enfermedad siendo muy jóvenes (antes de los 20 años), gradualmente perderán la habilidad para caminar, para hablar con claridad, para vestirse, comer o bañarse sin ayuda y por consiguiente tendrán grandes dificultades en las tareas escolares (Nance et al., 2001): cambios en la forma de escribir o pequeños problemas con los movimientos, como lentitud, rigidez, temblores y rápidas contracciones musculares, llamadas mioclónicas, impedimentos mentales u ocasionales ataques epilépticos entre otras (Brewer, 2008). La corea (movimientos involuntarios) muy común en adultos con EH es bastante menos común en niños con EHJ, a pesar de que puede aparecer en algunos casos.

Aunque no hay un síntoma ni un grupo de síntomas que sean absolutamente necesarios para el diagnóstico de la EHI (Enfermedad de Huntington Infantil), hay varias características comunes en el momento del diagnóstico (Nance et al., 2010):

- Historial familiar positivo de EH, generalmente en el padre.
- Rigidez en las piernas.
- Torpeza en los brazos y en las piernas.
- Disminución de la habilidad mental.
- Cambios en el comportamiento.
- Convulsiones.
- Problemas para tragar o del habla.

Dada la edad, es muy probable que los afectados asistan a la escuela o al instituto, antes, durante y después de la aparición de los síntomas, y como derivación estarán escolarizados y mantendrán un contacto regular con maestros, profesores y orientadores al inicio de la enfermedad; estos alumnos tendrán necesidades educativas y de cuidados especiales, por lo que es importante ayudar a los centros educativos a tener una mejor comprensión de la EHJ y de lo que pueden hacer para apoyar al alumnado afectado y a sus familiares.

2. NECESIDADES EDUCATIVAS Y DE CUIDADO ESPECIALES DE LOS JÓVENES ESCOLARIZADOS QUE PADECEN LA ENFERMEDAD DE HUNTINGTON JUVENIL

Los estudiantes con EHJ y EHI presentarán importantes cambios conductuales, problemas de aprendizaje, fracaso escolar y problemas de lenguaje que afectarán directamente a las tareas escolares. No obstante, es importante recordar que cada niño con EH será único y cierto apoyo puede, o no, ser un problema y por lo tanto, puede, o no, ser necesario.

Las necesidades educativas especiales del alumnado con EHJ (Brewer, 2008) están relacionadas con:

- **Problemas de movimiento:** tanto la rigidez como la corea colocan al alumno en un alto riesgo de caídas y puede impedir que lleguen a ciertos lugares de la escuela de difícil acceso. También puede tener dificultad en llevar los propios libros y el material que necesita en la escuela y, a medida que la enfermedad progresa, tendrá dificultades para cambiar de aula, especialmente cuando los pasillos estén llenos de gente.
- **Desórdenes cognitivos:** los alumnos con EIJH pueden también padecer secuelas cognitivas (o de pensamiento) que les provocan dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, pueden necesitar un mayor tiempo para responder y/o tener una capacidad disminuida para comprender. Los problemas en la comprensión de la información tienden a empeorar a medida que la enfermedad avanza, pero a menudo permanece bastante intacta en las primeras etapas de la enfermedad, incluso cuando sus respuestas se ralentizan. Puede resultar duro comenzar acciones que son incapaces de hacer, que pueden hacerles aparecer como aletargados y perezosos. Así mismo, pueden ser más impulsivos y tener dificultad en esperar. Estas dificultades de pensamiento tienden a provocarles también problemas con las habilidades de organización.
- **Comportamientos desafiantes:** son comunes en particular cuando los síntomas comienzan en la adolescencia. En algunos jóvenes esto puede ser el síntoma más evidente. Los problemas motores son menores que los que normalmente se observan en los pacientes adultos con EH. Muchos especialistas son reacios a dar un diagnóstico de la EH (o a remitir a un joven para hacerle una prueba genética) sin los síntomas físicos evidentes de la EH. La causa de los comportamientos desafiantes puede ser la propia enfermedad y el entorno. Es importante recordar que

sólo porque un niño padezca EH no significa que todos sus otros problemas estén relacionados con la enfermedad. Los cambios de comportamiento pueden responder a múltiples causas, particularmente en niños y jóvenes adultos. No obstante, es igualmente importante recordar que el comportamiento desafiante puede ser debido a la EH y por tanto debe ser manejado con sensibilidad, considerando las implicaciones de etiquetar al niño tanto como “difícil” o como afectado por EH. Estén o no sus problemas directamente causados por la enfermedad, el niño puede haber tenido que afrontar serias situaciones indirectamente relacionadas con la EH y el personal debe ser igualmente comprensivo con ello. Por último, a pesar de que los comportamientos desafiantes pueden aparecer en algunos niños con EHJ, en muchos otros no aparecen.

- **Epilepsia:** puede ser un problema en los estudiantes con EHJ, aunque menor cuando los síntomas comienzan en la adolescencia. El tener que manejar ataques epilépticos preocupa a muchos profesores. No obstante, hay muchas fuentes de apoyo que pueden ser utilizadas para obtener más información y consejo sobre la epilepsia y no hay por tanto razón por la que deba ser un problema insuperable.
- **Problemas de habla:** los problemas de habla habitualmente comienzan sólo arrastrando levemente las palabras; pero, posteriormente y a medida que la enfermedad progresa, se convierte en un habla borrosa y virtualmente monosilábica. Los problemas de habla y de comunicación son uno de los aspectos de la enfermedad que pueden hacer más difícil al estudiante con EHJ el mantenimiento de buenas relaciones con sus compañeros. En clase, puede necesitar más tiempo para hablar, recibir el mensaje y contestar. Las ayudas para la comunicación resultan útiles pero es importante que se haga una valoración rápida y que cualquier solución aconsejada se introduzca tan pronto como sea posible para permitirle acostumbrarse a su uso. También es importante que la escuela conozca qué ayudas están siendo utilizadas en casa, y así elaborar una intervención conjunta.
- **Problemas de deglución:** el alumnado con EHJ puede también tener problemas de deglución. Los adultos y los niños mayores con EH necesitan una alta ingesta calórica. Dada las dificultades para tragar, si no tienen la posibilidad de ir a casa a la hora de comer, es importante que reciban ayuda para obtener la mayoría de esas calorías. También precisarán más tiempo para comer ya que necesitan hacerlo más despacio, y en un entorno tranquilo y silencioso ya que requieren concentrarse en comer. Si beber resulta difícil debido a los problemas de deglución, deben recibir atención con objeto de asegurar que beban lo suficiente para evitar deshidratarse, especialmente en los meses de verano.

Tan pronto como se realice el diagnóstico de EH, la familia debe reunirse con los orientadores de la escuela y con los tutores para acordar las adaptaciones curriculares y apoyos necesarios para el niño. Los padres de niños con EH pueden solicitar apoyos o adaptaciones en: clases académicas; educación física; comidas; asientos y transporte; seguridad e higiene; y control del comportamiento (Nance et al., 2010). Este plan debe tomar en cuenta no sólo las destrezas

cognitivas del niño, sino también los factores motores, sociales y de comportamiento que pueden influir en el desempeño en la escuela. Como la EH es progresiva, las adaptaciones curriculares deben ser revisadas con frecuencia (por lo menos una vez al año) para establecer nuevas metas apropiadas a la edad del niño y a la etapa de su enfermedad. Por su parte, los maestros y orientadores escolares deben recibir ayuda para entender la EH y de qué manera afecta el desempeño escolar del niño.

A continuación se apuntan algunas líneas para responder a las necesidades en el contexto escolar y familiar, teniendo en cuenta que el énfasis debe ponerse en la familiaridad, la comodidad y el placer (Tarapata, 2011):

- **Manejo del estrés:** el alumnado con EHJ sufre a menudo una gran presión, culpándose en ocasiones por cosas que son síntomas reales de la enfermedad. Sensibilidad y un refuerzo positivo por parte de los orientadores, maestros y profesores puede reducir la tensión en clase y mejorar los resultados. Los cambios en la rutina y las situaciones desconocidas pueden resultar inquietantes para los afectados por EHJ e incluso provocar que empeoren algunos síntomas. Se debe mantener tanto como sea posible un entorno estructurado con rutinas diarias establecidas. Los pacientes con EJJ también pueden tener pensamientos obsesivos o miedos irracionales que les provocan estrés. La gente y las situaciones que actúan como “disparadores” deben ser identificados, controlados, o eliminados.
- **Manejo cognitivo:** la EHJ causa una degeneración de las células nerviosas del cerebro, por ello resulta difícil asimilar nuevos conocimientos, y los viejos pueden ser olvidados. Debe comprenderse que el estudiante simplemente no puede “esforzarse más”. Hay que mantener una información concisa y sencilla. Se pueden utilizar calendarios y listas de verificación para las tareas requeridas. Darle las instrucciones por escrito, incluyendo ejemplos para que los siga, dividir los trabajos en partes, y ver que una etapa se ha completado antes de encargarle una nueva tarea. Las actividades que involucran grupos pequeños son frecuentemente las más exitosas. A medida que progresa la enfermedad el alumno necesitará un horario más simple.
- **Control del comportamiento:** la EHJ impide regular y priorizar estímulos. Un alumno que padezca la enfermedad puede fácilmente emocionarse y distraerse, haciendo que lo exteriorice (actuando) o se encierre, por lo que necesitará apoyo para mantener la atención y controlar su comportamiento. Aceptar que no está actuando “a propósito”. Indicarle un lugar tranquilo, como la sala de recursos o la biblioteca, donde pueda calmarse. En algunas ocasiones un reproductor de música puede resultar exitoso. Colocar su pupitre al comienzo de la clase para que pueda centrarse en el profesor. Los estudiantes que padecen EHJ son fácilmente influenciados, de modo que sería conveniente separarlos de aquellos compañeros que les puedan fomentar un comportamiento inapropiado. Los problemas aparentes de comportamiento pueden ser causados por fatiga o confusión. Al final los niños y adolescentes con EH pierden la capacidad de mantener las amistades debido al deterioro de sus destrezas físicas y cognitivas. Los problemas graves de

comportamiento y las acciones impulsivas también pueden limitar las interacciones sociales; sin embargo, a medida que progresa la enfermedad se vuelven incapaces de llevar a cabo comportamientos que anteriormente eran problemáticos. Los animales pueden proporcionar una descarga emocional a un niño con EHJ (Nance et al., 2010).

- **Seguridad física:** los problemas del movimiento afectan al equilibrio, de modo que mantener la seguridad física es fundamental. Un joven con EJJ puede comenzar a caminar de puntillas o desarrollar un modo de andar con las piernas rígidas. Puede perder el equilibrio con facilidad y necesitar que un ayudante camine con él para prevenir caídas. A medida que la enfermedad avanza, la pérdida del control voluntario de los músculos puede hacer que estar sentado seguro sea un problema en el aula, en el comedor y en el autobús. Un terapeuta ocupacional puede proporcionar indicaciones al respecto. Hay que tener presente que quien esté afectado por EHJ puede ser el blanco de burlas; los abusos verbales, físicos y sexuales pueden ser un problema y necesitar supervisión.
- **Preocupación por la comida:** las múltiples discapacidades de la EHJ tienen un efecto sobre la hora de comer en la escuela. La asfixia es una preocupación constante. Pueden tener dificultades al utilizar utensilios y en obtener la nutrición suficiente en el tiempo asignado. Las distracciones también son frecuentes. El estudiante debe ser vigilado a la hora de comer para ver lo que ingiere. Tener hambre es un conocido disparador del comportamiento en la EHJ. Debe considerarse trasladar la hora de comer a un lugar tranquilo y permitir un tiempo añadido para comer, si es posible. Programar momentos adicionales para un tentempié durante la jornada escolar puede ayudar a la nutrición y al comportamiento.

CONCLUSIONES

Se puede hacer un conjunto de recomendaciones generales sobre las necesidades del alumnado con EHJ.

En primer lugar, la valoración de las necesidades debe realizarse lo más pronto posible. Al tratarse de una enfermedad degenerativa estas necesidades pueden cambiar a medida que la enfermedad avanza, por tanto hay que realizar cuantas valoraciones sean precisas. Asimismo, es muy importante que los sistemas de apoyo se implanten lo antes posible. Cuanto más pronto se hagan los cambios y se introduzcan los apoyos, los resultados serán mejores, más útiles y más duraderos.

En segundo lugar, debe reflexionarse sobre lo que la persona con EHJ necesitará en el futuro, lo que implica valorar cómo evolucionará su enfermedad en el tiempo; con sensibilidad y con conocimiento se puede anticipar cómo el deterioro de su estado puede afectar al joven y a su familia. A pesar de que un joven afectado de EJJ puede deteriorarse rápidamente, es importante

recordar que los síntomas pueden ser muy variables y que una persona con EJM puede vivir una vida plena durante muchos años.

En tercer lugar, el compromiso necesario en las actividades escolares: el proceso de aprendizaje y el entorno social de la escuela también desempeñan un papel relevante en el progreso de la enfermedad y pueden ayudar a mantener las habilidades del alumno durante más tiempo, así como a desarrollar nuevas habilidades. Es por tanto muy importante apoyar al alumno de forma que sea capaz de permanecer en la escuela durante el mayor tiempo posible, si éste es su deseo.

Por otra parte, para la escuela es también importante considerar a la familia al completo. Debemos recordar que cualquier hermano, que además podría acudir a la misma escuela que el afectado, puede estar en riesgo y estar preocupado por ello. Incluso si no está en riesgo tiene que afrontar vivir con un hermano y/o con un padre con EH. Pueden sentirse intimidados (lo que también le puede ocurrir al joven con EJM), o responsables de cuidar a su hermano. Es importante que la escuela sea consciente de cómo impacta la EJM en la familia, en su educación y en su desarrollo. También sería útil al personal de la escuela, y quizás también a los estudiantes, tener un conocimiento básico sobre la EH y de su genética, ya que los malentendidos y la mala información causan muchos problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRÁFICAS

- BREWER, H. (2008). *A Young Person with Juvenile Huntington's Disease at School*. Huntington's Disease Association. Disponible en: www.hda.org.uk [consultado 30-12-2011]
- Chial, H. (2008) Huntington's disease: The discovery of the Huntingtin gene. *Nature Education*; 1(1).
- EHDN (EUROPEAN HUNTINGTON'S DISEASE NETWORK) (2010). *Enfermedad de Huntington*. Disponible en: <https://www.euro-hd.net/html/disease> [consultado 20-05-2011]
- Gómez-Tortosa, E. et al. (1998). Severity of cognitive impairment in juvenile and late-onset Huntington disease. *Arch Neurol*; 55: 835-843.
- HDSA (HUNTINGTON'S DISEASE SOCIETY OF AMERICA) (2008). *Huntington's Disease*. Disponible en: <http://www.hdsa.org/> [consultado 10-06-2011]
- IHA (Asociación Internacional de Huntington-Asociación Corea de Huntington Española) (2011). *La enfermedad de Huntington*. Disponible en: <http://www.e-huntington.org/> [consultado 10-06-2011]
- NINDS (National Institute of neurological disorders and Stroke) (2009). *Enfermedad de Huntington: esperanza a través de la investigación*. Disponible en: http://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/Enfermedad_de_Huntington.htm [consultado 20-05-2011]

- NANCE, M. ET AL. (2001). *Juvenile Huntington's Disease. The Family Guide Series*. Huntington's Disease Society of America. Disponible en: <http://www.hdsa.org/> [consultado 30-12-2011]
- HUNTINGTON. PRESENTACIÓN REYES MOLÓN, L.; YÁÑEZ SÁEZ, R.M. Y LÓPEZ-IBOR ALCOCER, M.I. (2010). Enfermedad Juvenil de de un caso y revisión bibliográfica. *Actas Esp Psiquiatr*; 38(5): 285-294.
- SMOLINA E. (2007). Psychosocial impact of Huntington's disease on families and spouses from the perspective of the family systems theory. *Studies by Undergraduate Researchers at Guelph*; 1(1):51-62.
- TARAPATA, K. (2011). Back to School with Juvenile-Onset HD. *We Are HDSA!*; Issue 11, Oct. Disponible en: <http://www.hdsa.org/> [consultado 30-12-2011]
- TOPPER, R. ET AL. (1998). Westphal Variant of Huntington's Disease. *Mov Disord*; Nov. 13(6):920-8.

MESA A1-C



LAS DINÁMICAS DE GRUPO COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Anna García Hernández
Universidad de Huelva

RESUMEN

La presente comunicación tiene por objeto la difusión de las dinámicas de grupo como respuesta para atender a la diversidad en Educación Infantil. Está visto y comprobado, que atender a las demandas de la heterogeneidad del alumnado no resulta ser una tarea fácil. De hecho, es considerada entre el profesorado, una de las asignaturas pendientes a superar en el aula. Por ello, y con el propósito de hacer frente a esta situación, pretendemos hallar, a través de la aplicación de las dinámicas de grupo y de las ventajas que éstas aportan, una nueva alternativa que consiga debilitar los diversos obstáculos, sucesos y problemas que comúnmente acontecen en nuestra labor como docentes.

132

JUSTIFICACIÓN

La comunicación que aquí se presenta abarca la temática de las dinámicas de grupo como respuesta a la diversidad en Educación Infantil. Éstas también conocidas como técnicas de grupo, se han ido popularizando en las últimas décadas por sus magníficos resultados en todos los ámbitos, pero más especialmente, en el marco laboral/profesional y educativo. Por lo tanto, y como podremos observar a lo largo de esta comunicación, son múltiples las ventajas que estas técnicas pueden ofrecer, entre algunas de ellas, lograr que el ser humano se sienta albergado e identificado con su grupo social de pertenencia, desarrollar capacidades comunicativas, de creatividad, autonomía, promover la igualdad de condiciones entre los individuos, entre muchísimas otras. Andreola (1995: pp.17-18) confirma sus beneficios insistiendo que éstos *“Sólo podrán tener lugar a través de la experiencia del otro, a través de la vivencia grupal, en un clima de libertad, de aceptación, de diálogo, de encuentro, de comunicación, de comunión... este es el sentido de la dinámica de grupo”*.

Todo ello, nos lleva a recapacitar sobre la posibilidad de desarrollar estas técnicas encauzadas a la atención a la diversidad en la educación, dado que si realmente analizamos la situación educativa en estos días, nos encontramos reiterativamente que en las aulas, existe un elevado número de alumnos y alumnas que presentan necesidades y dificultades de todo tipo, y cuya manera de paliar la situación todavía no está del todo definida. Por este motivo, consideramos que lo ideal sería que las dinámicas de grupo pudieran aportar en la realidad que se vive en el aula, la finalidad que todos los educadores y educadoras deberíamos buscar: la inclusión completa de todo nuestro alumnado.

1. LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los centros y aulas de Educación Infantil suponen una decisiva contribución al desarrollo del niño y de la niña en sus primeros años de vida y deberán asegurar la respuesta integral de todo el alumnado, ofreciendo diversas posibilidades que deben ser variadas y diferentes, porque los niños y niñas de esta etapa también lo son. Y sucede así que el maestro/a se enfrenta al grupo sabiendo que cada alumno o alumna tiene su propia singularidad y que tiene que ajustarse individualmente a cada uno de sus intereses, preferencias y logros singulares.

Por otro lado, las posibilidades que ofrece la etapa de Educación Infantil contribuyen de una manera eficaz a compensar algunas carencias y dificultades de aprendizaje, así como a nivelar los desajustes que tienen su origen en las diferencias de entorno social, cultural y económico. La manera de compensar tales desigualdades consiste en ofrecer a cada alumno o alumna la ayuda pedagógica que necesite. Este es el reto al que la escuela se enfrenta: ajustar la intervención educativa a la individualidad del alumnado.

Las razones que hace que los niños y niñas sean diferentes, unos de otros, son de orden biológico, evolutivo, familiar... y están interrelacionadas. La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual. Frente a una visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, consideramos que en los grupos educativos existe una variabilidad natural, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad.

Concretamente en educación infantil, siguiendo a Paniagua y Palacios (2005), esta diversidad en la etapa puede deberse a diferentes factores como son la edad, el género, los ritmos biológicos, los problemas de salud y los diferentes estilos de vida que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos aspectos van a definir diferencias y diversidad entre los alumnos y alumnas en el aula de educación infantil, pero dejamos para el final otro elemento esencial dentro de la diversidad y heterogeneidad de estos niños y niñas: *Las capacidades*. Las barreras son sutiles e invisibles y, además, son clasificaciones artificiales, pero para poderlas exponer las vamos a diferenciar siguiendo a Paniagua y Palacios (2005):

1. Retraso Madurativo, retraso en el desarrollo: Son niños y niñas que presentan un desarrollo más lento en una o varias o todas las áreas.

2. Niños y niñas con discapacidad

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de las discapacidades más relevantes, y con la intención de organizarlas. A efectos de este estudio, presentamos los siguientes grupos:

A. Alumnado con discapacidad intelectual

Niños o niñas con retraso mental en distinto grado que genera dificultades de aprendizaje.

La problemática que presentan estos niños y niñas, dependiendo de su severidad, incide en el lenguaje, en la dificultad para elaborar imágenes mentales, dificultades de percepción, dificultades para establecer relaciones, dificultades psicomotrices, dificultades de comportamiento.

B. Alumnado con trastornos sensoriales y motóricos.

1. Niños/as con limitaciones motóricas.

Parálisis cerebral, distrofias musculares, espina bífida... conllevan problemas de movilidad, de lenguaje, en ocasiones asociados con retraso mental. Este grupo de niño y niñas con dificultades presentan unas necesidades educativas especiales tanto para la higiene, como para la alimentación y para el desplazamiento. Asimismo, tienen necesidades educativas especiales en la expresión oral y escrita y en la articulación del lenguaje.

2. Niños/as con limitaciones visuales.

Depende de la agudeza visual o grado de visión. Los problemas más graves se manifiestan por la movilidad en un entorno propicio para personas videntes. Las necesidades educativas especiales giran en torno a las técnicas especiales para el acceso al currículo (sistema Braille), para la exploración del medio físico y la interacción social.

3. Niños/as con limitaciones auditivas (profundas e hipoacúsicas)

Las dificultades dependen del grado de severidad de la pérdida auditiva. Así, manifiestan problemas de comunicación, de interiorización del lenguaje, de interacción social con compañeros oyentes... Las necesidades educativas especiales de estos niños entran dentro del campo de la comunicación, de la adaptación al medio oyente, de la interacción social, del desarrollo del lenguaje (o de la utilización del lenguaje de Signos..) y más adelante de la adquisición de la lectoescritura.

C. Trastornos generalizados del desarrollo

Alumnos y alumnas con dificultades diversas pero especialmente centradas en el

desarrollo de la comunicación, relaciones sociales, presencia de conductas repetitivas e intereses limitados y poco habituales

D. Problemas emocionales y de conducta

Son problemas emocionales que dificultan el aprendizaje y suponen alteraciones en su proceso educativo en el aula.

E. Altas capacidades

En otro extremo, dentro de las diferencias respecto a las capacidades, no podemos olvidar la presencia de alumnos y alumnas con sobredotación intelectual, son niños y niñas que presentan un desarrollo significativamente mayor que el resto de sus compañeros y de lo esperable para su edad cronológica en una o varias áreas.

135

2. RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN EL AULA MEDIANTE LAS DINÁMICAS DE GRUPO

Cuando se acomete esta tarea el profesorado debe ser, debemos ser, conscientes de la diversidad propia de la clase para asumirla como algo consustancial al trabajo docente evitando la homogeneización. Se trata, como señala Arnáiz (2003), de que el profesorado se plantee no sólo los contenidos culturales que ha de introducir en su programación, sino también todos aquellos procesos de interacción en el aula, con el fin de propiciar actividades que fomenten la participación activa y la toma de decisiones de los alumnos y alumnas.

Aun reconociendo que evitar la tendencia al tratamiento uniforme no es un camino exento de dificultades (Sola Martínez y López Urquizar, 2000), se trata de pensar y plantear medidas y estrategias lo suficientemente abiertas y flexibles que permitan una respuesta adecuada a las diferencias antes citadas que, lógicamente y afortunadamente, existen en el aula.

Podríamos dar recomendaciones respecto a las medidas en la programación, formas de organización espacio temporal que ayude a que las respuestas sean diversas y reales, indicar actividades que posibilitan la inclusión, recursos para la diversidad... pero en esta ocasión nos centramos en una opción que aportan múltiples posibilidades y que van a favorecer la inclusión no solo curricular sino afectiva y social de todo el alumnado: **Las dinámicas de grupo.**

2.1. ¿Qué son las dinámicas de grupo?

Existen varios autores que se ocupan de delimitar el término de técnicas de dinámicas de grupo como Antons (1990; p.26) quien las define como *“aquellas situaciones colectivas estructuradas, en las que a través del coordinador de grupo se plantean problemas y conflictos simulados. La manipulación de estas situaciones- modelo impulsa a los participantes a observarse a sí mismos*

y a su modo de comportamiento recíproco gracias a lo cual llegan a conocerse tanto a sí mismos como a los demás en nuevas formas de comportamiento”.

Otros autores como Fernández (2000; p.88) designan la expresión técnicas de grupo como *“el conjunto de medios, instrumentos y procedimientos que, aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia, hacer realidad sus potencialidades, estimular la acción y funcionamiento del grupo para alcanzar sus propios objetivos”.*

Núñez y Loscertales (1996; p.61), por su parte, las definen como *“situaciones puntuales o momentos temporales de la vida del grupo en las que se plantean de forma estructurada – de origen real o artificial- un problema a resolver o, simplemente, una cierta actividad a realizar. Por todo ello, se cuenta con unas posibilidades de acción y unos recursos concretos previamente determinados y conocidos”.*

Tras haber conceptualizado el término técnicas de dinámicas de grupo, pasaremos a enunciar las clasificaciones que pueden presentar éstas. Pero antes de llegar a este punto, es substancial aclarar que las dinámicas de grupo tienen en consideración los distintos aspectos de la dimensión de los individuos ya que se encargan de desarrollar todas las dimensiones del sujeto, tales como la afectividad, el autoestima, el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, el desarrollo cognitivo-afectivo-motor-sensorial, entre otras.

Para nuestra adaptación en las aulas de Educación Infantil, hemos creído conveniente centrarnos en seis tipos de dinámicas, siguiendo la clasificación de algunos autores como Fernández, J.S (2000), Matías Sales (2000), Calvo, M (2005), que es muy similar a la que está realizando actualmente el Ministerio de Educación. A continuación, una breve descripción de cada una de ellas.

En todas las aulas nos podemos encontrar con el conflicto de que hay miembros, entre el alumnado, que no se sienten como parte del grupo del aula, es por ello que debemos recurrir a las *dinámicas de agrupamiento*, las cuales favorecen la conexión entre el alumnado y posibilita a éste último situaciones propicias para interrelacionarse con sus compañeros/as. “El cartero” y “paquetes de...” pueden ser un buen ejemplo de este tipo de dinámica.

Las *dinámicas de presentación*, como su propio nombre indica, tiene como propósito principal que el alumno/a sea introducido y presentado al resto del grupo, ofreciéndole la oportunidad de darse a conocer. Las dinámicas más conocidas y utilizadas en esta etapa de infantil suelen ser “la telaraña”, “la pelota preguntona”...

Las *dinámicas de confianza y autoestima*, tales como “el lazarillo”, “las valentinas” entre otras, tienen como objetivo que el individuo adquiera los valores y pensamientos necesarios para formar una concepción positiva de sí mismo, permiten, de la misma manera, que éste presente una adecuada aceptación de sus posibilidades y limitaciones.

Las *dinámicas de conocimiento* pretenden desenvolver en el alumno/a destrezas de tipo cognitivo: comprensión, asimilación, memorización, reflexión, agilidad mental... Un ejemplo de este tipo de dinámicas sería “el espejo”, “adivina quién falta...”, “dominó humano”, etc.

Considerando que la comunicación es muy importante en este periodo de la vida del educando, las *dinámicas de comunicación* pueden ofrecer a los discentes la oportunidad de entablar conversaciones con las que pueda expresar de manera crítica y segura sus ideas hacia el resto del grupo. Un buen ejemplo de este tipo de dinámicas podrían ser “el extraterrestre” y “el punto”.

Finalmente, en las *dinámicas de responsabilidad grupal y de resolución de conflictos*, que son aquellas que van encaminadas a la solución y análisis de los problemas que se pueden plantear dentro del grupo, permiten que el niño/a desarrolle actitudes de empatía, de compañerismo, participación, de aceptación de sus miembros e ideas, etc. Las dinámicas de grupo que están asociadas a esta tipología son “pobres, menos pobres, ricos y muy ricos”, “las tribus”, “el juego de la desigualdad”, etc.

2.2. ¿Qué aportan el uso de las dinámicas de grupo?

El uso de las dinámicas de grupo ha permitido que se interrogue acerca del comportamiento de los grupos humanos y de las personas que integran dicho grupo, es decir, su objeto de estudio que son, principalmente, los pequeños grupos, tienen como objeto aplicar su propia perspectiva, interesándose por los fenómenos psicosociales que aparecen en estos grupos. De hecho, la dinámica de grupo tiene fuertes connotaciones ideológicas, al vincularse con los valores democráticos, al poner énfasis en el liderazgo participativo, en la participación ciudadana y en el trabajo cooperativo.

Las dinámicas de grupo, según Cirigliano y Villaverde (1997) aportan, a los integrantes del grupo, efectos terapéuticos o de ayuda que les permite superar problemas, efectos psicoterapéuticos donde tiene lugar la psicoterapia de grupo y, finalmente, efectos educativos en los cuales no solamente se permite al individuo resolver sus problemas o tomar decisiones, sino que también pueden ser utilizados como instrumentos educativos.

La dinámica de grupos, pues, puede ser utilizada en un gran abanico de ámbitos como sería en la dirección de reuniones de grupos pequeños, en selección de personal, en pedagogía activa, en psicoterapia de grupo, en los grupos de apoyo, en la utilización como método para comportar el despertar emocional, etc.

En Educación Infantil...

Como ya sabemos muchos de los maestros/as, en Educación Infantil los niños/as aprenden e interiorizan la información a partir de la actividad lúdica. Los resultados positivos de su aprendizaje resultan obvios cuando permitimos que los pequeños/as se relacionen espontáneamente y realicen el proceso de enseñanza/aprendizaje a modo de juego. Es por ello, que si reflexionamos sobre las aportaciones de las dinámicas de grupo llegamos a la conclusión que su uso en el aula puede ser una herramienta imprescindible para desarrollar de manera integral al alumnado.

Tal y como hemos anunciado anteriormente, el uso de las dinámicas de grupo contribuirían que el alumnado desplegara una gran variedad de habilidades sociales, valores necesarios para su vida cotidiana, capacidades, habilidades, aptitudes y sobretodo, actitudes. Por este motivo podemos señalar, según Romero, G.A (2010), algunas aportaciones que hacen alusión al uso de las dinámicas de grupo en el aula:

- En el aula, es capaz de crear confianza y lograr un buen clima de interrelaciones entre el alumnado.
- Fomenta la participación activa de todas las personas del grupo.
- Los niños/as, tras su aplicación, aprenden a cooperar, haciéndoles ver el valor del trabajo en equipo. Del mismo modo, mejoran y enriquecen el trabajo individual.
- Se alcanza mayor productividad en el logro de los objetivos propuestos.
- Los alumnos/as aprenden a estructurar, organizar y realizar las tareas, tomar decisiones, desarrollar su pensamiento crítico...
- Las dinámicas de grupo comportan que el niño/a se motive y se interese en el trabajo que tienen que realizar.
- Aprenden valores y habilidades como respetar el turno de palabra, trabajar en equipo, resolver situaciones de conflicto, planear críticas constructivas respecto al problema y aportar soluciones...

Sin pretender caer en nominalismos y discursos vacíos, basarnos en las dinámicas de grupo para dar respuesta a la diversidad implicaría tener en cuenta cada una de las singularidades del individuo, para posteriormente potenciarlas, sería enfrentarnos a las diferencias debidas del medio social, del origen social, del nivel socioeconómico, sería tener en cuenta las características personales tales como el género, los intereses, las motivaciones, las características físicas, las capacidades individuales... consistiría en superar los instrumentos teóricos que se han ido estableciendo para buscar y encontrar remedios prácticos que puedan mejorar las preocupaciones existentes sobre contextos de diversidad en el aula.

3. ALGUNAS PROPUESTAS PRÁCTICAS

Seguidamente, incluiremos algunas estrategias prácticas, a modo de ejemplo, que se han quedado reducidas a tres por insuficiencia de espacio, es más si se diera la ocasión podrían exponerse un gran número de ellas.

Con objeto de presentar las dinámicas de grupo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, nos hemos centrado en distintas situaciones, sucesos y problemáticas que pueden acontecer en nuestra aula de Educación Infantil. El contexto de nuestra aula es el que se muestra, a continuación:

Nuestra aula de segundo ciclo de infantil está constituida por 25 alumnos/as de 5 años de edad, de los cuales, uno de ellos es de origen rumano y por su nueva incorporación en el aula y por la existencia de problemas lingüísticos no es capaz de integrarse plenamente en el grupo-clase. Sus compañeros/as, por su parte, tampoco muestran una actitud de aceptación.

En nuestra aula, además, contamos con un alumno con Síndrome de Asperger y otra alumna con discapacidad motórica con espina bífida del tipo meningocele. El niño que manifiesta Síndrome de Asperger muestra problemas que interfieren en su comprensión y, de modo acentuado, en la socialización con los demás compañeros/as. Por otro lado, la niña tiene un auto concepto negativo y, aunque sea tratada por los demás con afectación, su nivel de autoestima es muy baja. Para sobrellevar este caso en el aula, podría ser factible el empleo de algunas dinámicas de grupo tales como *“el dominó humano”*, *“el juego de la desigualdad”* y *“la telaraña”*.

Algunos consejos antes de iniciar las dinámicas:

- La clase estaría organizada en grupo, formando un círculo, de forma que todos los participantes de las dinámicas puedan sentirse activos, meros protagonistas de la actividad y sean conscientes de los comportamientos y las actitudes que adoptan durante la realización de la misma.
- Es importante determinar los objetivos, así como también la temática a tratar. De modo que se potencien las actitudes, comportamientos y cambios que queremos que surjan efecto en el aula.
- Los momentos de reflexión y de comunicación permitirán intervenir a los alumnos/as y expresar su propia opinión. Asimismo, el diseño de la dinámica de grupo debe estar estructurado debidamente teniendo en cuenta el tiempo dedicado, el ambiente y la distribución del alumnado.

La primera dinámica que podríamos llevar a cabo sería *“el dominó humano”*, cuya finalidad trascendería en conocer más detenidamente a todos sus iguales, estrechar las relaciones entre el grupo-clase, incrementar la confianza y el autoestima, y, finalmente, que todo el alumnado se sintiera como parte integrante del grupo. Esta dinámica trataría de agarrar con la mano derecha a algún compañero que tenga un parecido físico y con la mano izquierda a quien comparta gustos parecidos. Más tarde se explicará al gran grupo que todos y todas tenemos rasgos y aspectos que nos asemejan. Se procurará que no quede nadie sin ser cogido de la mano.

En la siguiente dinámica denominada “*el juego de la desigualdad*”, en la que sus objetivos se delimitan en experimentar las distintas desigualdades tanto sociales, físicas como cognitivas, así como también desarrollar en los alumnos/as el sentimiento de empatía, se caracterizaría en agrupar a los niños/as del aula en 4 grupos. Cada uno de ellos, entraría en el sorteo de un sobre. En el interior del sobre, aparecería una tarjeta identificadora que señalaría sus características. Éstas podrían ser las siguientes: no puede hacer uso de las manos (en todo caso solamente de una), no puede hablar, no puede correr y, en el cuarto grupo, la mitad de sus componentes no pueden hacer uso de la visión. A partir de las siguientes particularidades del grupo, deberán obtener el máximo número de elementos posibles en un tiempo determinado, ya que, posteriormente deberán de elaborar el objeto que determine el maestro/a.

En la última dinámica propuesta, muy conocida como “*la telaraña*” pretenderá integrar al alumnado en el aula e incrementar el autoestima y a confianza del alumnado. En ésta, se situarán todos los niños y niñas en corro, proporcionándole a uno/a de ellos/as un gran ovillo de lana. Posteriormente, el alumnado anudará la punta del ovillo de lana a su pierna y la lanzará a quien quiera diciéndole: “Se lo mando a mi amigo/a... porque...” e indicará algo que le gusta del receptor del ovillo. Para que todos los alumnos/as reciban el ovillo de lana, el maestro/a indicará que no se puede repetir la misma persona más de dos veces.

4. ALGUNAS PÁGINAS WEBS DE INTERES

Si quisiéramos realizar en el aula otras dinámicas de grupo para atender a la diversidad, podríamos encontrar en las siguientes páginas webs una gran variedad de ellas, clasificadas según su tipología.

<http://www.chicosygrandes.com/dinamicas-grupo/>
<http://www.cuadernointercultural.com/dinamicas-de-grupo-para-el-aula/>
<http://www.gerza.com/dinamicas/dinamicas.html>
<http://www.joves.org/juegos/jocs.html>
<http://www.infancia-misionera.com/dinamicas.htm>
<http://www.waece.org/paz/dossier.php?dossieres=dossierconflictos3>
http://dinamicasojuegos.blogspot.com/2009_09_01_archive.html
<http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/orientacion/03accion/op03.htm>

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREOLA, B.A. (1995). *Dinámica de grupo*. Santander: Sal Terrae.
 ANTONS, K (1990). *Práctica de la dinámica de grupos. Ejercicios y técnicas*. Barcelona: Herder.
 ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
 CALVO, M. (2005). *Monitor sociocultural. Formación Profesional Ocupacional (FPO)*. Sevilla: Ediciones Mad.

- CIRIGLIANAO, G. VILLAVARDE, A. (1997). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- FERNÁNDEZ, J.S. (2000). *Sociología de los grupos: sociometría y dinámica de grupos*. Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- NÚÑEZ, T. Y LOSCERTALES, F. (1996). *El grupo y su eficacia*. Barcelona: EUB.
- PANIAGUA, G. Y PALACIOS, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- ROMERO, G.A. (2010). "Cómo realizar una actividad de grupo en un aula". *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9.
- SALES, M. (2000). *Carpetas de dinámicas de grupo. Dinámica de Grupo*. Champagnat: Universidad de Champagnat.
- SOLA MARTÍNEZ, T. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (2000). *Enfoques Didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

LA PUESTA EN MARCHA DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE A PARTIR DE GRUPOS INTERACTIVOS

Michel Santiago del Pino y Cristina Goenechea Permisán

Universidad de Cádiz

cristina.goenechea@uca.es

142

RESUMEN

En este trabajo describimos la puesta en marcha y el primer año de funcionamiento de una comunidad de aprendizaje en el CEIP Cristóbal Colón del Puerto de Santa María (Cádiz). Exponemos las dificultades que se han encontrado en este arranque -falta de implicación del claustro de profesores, ausencia de un perfil común en el alumnado y escasa participación de las familias- y el modo en que han tratado de superarse, con la puesta en marcha de grupos interactivos en 1º de Primaria de modo experimental. Proporcionamos así una experiencia útil a otros centros que puedan estar considerando su transformación en comunidad de aprendizaje"SUMEN

1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA RESPUESTA EXITOSA PARA CONTEXTOS COMPLEJOS

En este apartado nos proponemos describir brevemente los planteamientos básicos de las comunidades de aprendizaje (en adelante, CdA). Se trata aquí de contar con una base sobre la que sustentar el análisis que realizaremos en el siguiente apartado de los pasos dados en el CEIP Cristobal Colón (Puerto de Santa María, Cádiz) en la puesta en marcha de una CdA.

Las CdA llegan a España gracias al CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, que importa a nuestro país los principios de las *Accelerate Schools* americanas. El País Vasco ha sido pionero en la aplicación de este proyecto, que actualmente está presente en 53 centros de Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura y País Vasco (Flecha y Larena, 2008).

Las CdA surgen en contextos especialmente desfavorecidos, con problemas de desigualdad y pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión. Se trata no de adaptarse a las condiciones desfavorables del entorno, sino de transformarlas (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

A menudo los centros llegan a la CdA tras una larga búsqueda por parte de los docentes de soluciones que reduzcan el fracaso escolar, el absentismo y los conflictos existentes. La mayoría de los centros han pasado previamente por medidas compensatorias, que han fracasado en su intento de mejorar la situación. En palabras de una de las docentes implicadas: "habíamos

constatado que compensar desigualdades era volver a dejar las cosas como estaban” (González, en Alcalde, 2006: 56)

En la puesta en marcha de una CdA se destaca el papel central de la afectividad o los sentimientos, que proporcionan la energía motivadora para implicarse completamente en cualquier tipo de esfuerzo (Wells, en Alcalde, A.I. 2006: 26). La afectividad es central en la actividad intelectual y en la participación en una actividad conjunta. Las CdA funcionan porque generan y aprovechan las emociones positivas que motivan hacia el compromiso y la participación en actividades que las respectivas comunidades consideran importantes para su bienestar individual y colectivo.

Las CdA pretenden alcanzar una sociedad de la información para todas las personas mediante la aceleración del aprendizaje, que supone un incremento significativo del ritmo de aprendizaje en relación al que existía antes de la transformación. Plantea una pedagogía de máximos, se parte de altas expectativas de aprendizaje para todo el alumnado.

El objetivo de las CdA es la inclusión de todo el alumnado. Uno de sus principios fundamentales es no separar a los alumnos en función de su nivel de conocimientos, habilidades o cualquier otra variable. No se saca a los alumnos del aula, no se separa a los menos capaces, sino que se introducen en aula los recursos necesarios para su aprendizaje.

En las CdA el centro escolar se convierte en el dinamizador del trabajo conjunto. La clave de su funcionamiento es la participación. Una premisa clave es que la participación parta de la igualdad de todos los participantes –profesores, voluntarios, familias-, desde “el convencimiento de que todas las personas, independientemente de su nivel académico, son capaces de reflexionar sobre la educación de nuestros hijos” (Ortega y Puigdemívol, en Alcalde, 2006: 36). La responsabilidad del aprendizaje es compartida por maestros, alumnos, familiares, voluntarios, etc.

Las CdA se plantean la educación y la convivencia como parte de la transformación social y cultural propia y de su entorno, basada en el aprendizaje dialógico. Esto supone reestructurar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad; basándose en el diálogo y la diversidad de interacciones para conseguir que todas las personas adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para disminuir las diferencias sociales, para fomentar la participación crítica y potenciar una relación igualitaria entre todas las personas y culturas (Jausi, en Alcalde, A.I. 2006: 29). La CdA es transformadora, del propio centro, de las personas que participan, de sus relaciones y su entorno. En cada una esa transformación es diferente, ya que depende de las decisiones y los compromisos que se tomen.

En la CdA se trabajan los aprendizajes desde un enfoque instrumental, orientándose no a la adquisición de mucha información sino a saber qué hacer con ella, como manejarla y resolver problemas.

Los **pasos** para la transformación de un centro en CdA son (Flecha y Larena, 2008):

1) **Sensibilización:** Esta fase dura aproximadamente un mes. Durante este tiempo, la comunidad educativa (padres, alumnos, profesores, voluntariado y otros agentes del contexto) se forma, reflexiona y debate sobre los planteamientos de la CdA.

2) **Toma de decisiones:** Durante un mes el centro decide la puesta en marcha o no del proyecto. Esta decisión debe tomarse de forma conjunta por toda la comunidad educativa. Los requisitos para su puesta en marcha son: contar con el apoyo de al menos un 80% o 90% del claustro, el acuerdo del equipo directivo, la aprobación del Consejo Escolar, la aprobación de la mayoría de la asamblea de familiares, el apoyo de la Administración y el nombramiento de una persona asesora que sea la que asegure la comunicación entre el CREA, el centro y la Administración.

3) **El sueño.** La comunidad sueña con la escuela que quiere para sus hijos e hijas, se trata de crear una utopía común, de compartir ilusiones. Esta fase dura aproximadamente tres meses. En ella se empieza a buscar colaboradores para intentar alcanzar el modelo de escuela soñado.

4) **Análisis contextual y selección de prioridades.** Se analiza detalladamente el contexto y se identifica conjuntamente aquello que hay que transformar y, dentro de esto, lo que es prioritario a corto, medio y largo plazo y cómo llevarlo a cabo. Según los autores (Flecha y Larena, 2008: 56) aunque cada centro decide lo prioritario “todos coinciden en: abrir más horas el centro escolar, priorizar los contenidos relacionados con las materias instrumentales y con el acceso a las TICs, aprender en todos los espacios y momentos del día escolar, potenciar un aprendizaje de máximos a través del aumento de participación de personas adultas en el aula, facilitar la formación de las familias (...) También se prioriza la biblioteca”. En general, se trata de conseguir más espacios y más tiempos de aprendizaje, dando entrada a los recursos de la comunidad dentro de la escuela .

5) **Planificación de los aspectos a transformar:** Se reorganiza el centro en comisiones de trabajo. Se trata de comisiones mixtas (con profesores, familiares, voluntariado, alumnado...) y se planifican las acciones necesarias para llevar a cabo una determinada prioridad. Después se hace un reparto consensuado de tareas.

6) **Fase de consolidación.** Incluye la formación de familiares y la puesta en marcha de grupos interactivos.

La formación de familiares tiene un doble objetivo: por un lado aumentar su aprendizaje instrumental para que puedan participar con éxito y de forma digna e igualitaria en la sociedad y por otra parte para que puedan fomentar el aprendizaje de sus hijos e hijas. A menudo esta formación se realiza mediante tertulias dialógicas, para trabajar valores y abordar conflictos, a raíz de la lectura y comentario de algún libro seleccionado.

Cuando se trabaja mediante grupos interactivos, entran en el aula voluntarios –maestros jubilados, estudiantes universitarios, familiares de los alumnos, antiguos alumnos, etc.- para

colaborar con el maestro/a, para conseguir que todos los alumnos estén todo el tiempo aprendiendo. Se organiza la clase en 4 o 5 grupos integrados por alumnos con distintas capacidades y un adulto trabaja con cada uno de ellos. El alumnado va rotando de grupo en grupo, y el adulto permanece trabajando siempre la misma actividad. Se potencia la ayuda entre iguales y cada alumno/a considera un objetivo propio el éxito en el aprendizaje de todo su grupo. Se ha demostrado que este planteamiento “aumenta el aprendizaje y mejora la convivencia escolar” (Flecha y Larena, 2008: 61).

2. - EL CEIP CRISTOBAL COLÓN. UN CASO DIFERENTE

A continuación estudiaremos, como habíamos anunciado, en qué medida todo lo anterior puede aplicarse a lo sucedido y realizado en el CEIP Cristóbal Colón (El Puerto de Santa María, Cádiz) durante los tres últimos cursos académicos (desde 2009/10). Las autoras de este trabajo hemos participado como voluntarias en los grupos interactivos, lo que nos ha permitido observar de cerca el desarrollo de este proyecto. Además, nos hemos ocupado de documentar el arranque de esta CdA entrevistando a voluntarias, madres, maestras y equipo directivo. Con toda esta información, articulamos el análisis que presentamos a continuación.

2.1. Una respuesta insólita a un contexto enemigo de la Comunidad de Aprendizaje

El CEIP Cristobal Colón es una de esas escuelas identificadas con altas cifras de fracaso escolar y situaciones conflictivas, que tiene adquirida en origen la marca de la exclusión social, etiqueta que se corresponde con mayorías de poblaciones no consideradas dentro de la “normalidad”, con muy bajos o nulos recursos económicos, perteneciente a la comunidad gitana, procedente de la inmigración o similar.

Hace poco más de dos años, dos maestras del centro estaban sumidas en la percepción de la educación “naturalizada”, en términos de Contreras (2010: 550) para el prototipo de modelo escolar al uso descrito por Antonio Viñao (Viñao, 1990:7) como una vía muerta sin solución de continuidad. Desde tiempo atrás venían recurriendo a desdoblar el alumnado de 1º y 2º de Primaria en grupos flexibles y, aunque el grupo de nivel inferior era menos numeroso, según avanzaba el curso las diferencias entre un grupo y otro se hacían cada vez más grandes. El esfuerzo se puso entonces en presionar al alumno-a, reforzando en la hora de apoyo para que lograra aprender a leer y escribir, con lo cual “al que pasábamos era a base de tenerlo machacado”. Además, cuando se incorporaban de nuevo a su propio grupo se daban cuenta de forma inmediata del desfase que tenían en el aprendizaje con respecto a sus compañeros-as. Emergía la competitividad entre unos y otros, produciendo en los niños-as del grupo bajo una gran desmotivación y “no conseguíamos engancharlos”. Por otro lado, las continuas salidas y entradas impedían el sentimiento de pertenencia a un grupo concreto. Tampoco las docentes tenían muy claro cual era su grupo: “Nos sentíamos las dos tutoras de las dos clases. Llegó un momento en que no sabíamos muy bien quien de las dos era la tutora de un niño concreto”.

Entonces pronosticaron que a medida que los alumnos-as fueran subiendo de curso, el problema se agravaría. Solicitaron la ayuda que como centro de compensatoria les correspondía para incorporar docentes de apoyo, pero llegó en forma de dinero que quedó invertido en una

estupenda sala de psicomotricidad que, sin embargo, no solucionaba ninguno de los problemas del colegio.

En ese periodo entraron en contacto con el grupo CREA, y de su mano con la teoría y la práctica de las CdA, y quisieron conocer de forma directa la experiencia del colegio Andalucía de Sevilla. Entendieron que un proyecto semejante solventaría las necesidades de sus alumnos-as y, a través de un curso de formación, tomaron conciencia de las grandes posibilidades que les ofrecía, al tiempo que comprendían la amplitud y profundidad de la movilización de recursos materiales y, sobre todo, humanos que su puesta en marcha requería.

Y aquí es donde podemos empezar a caracterizar la peculiaridad de la experiencia llevada a cabo en esta escuela. Destacaron a priori unos factores distintivos que, frente a la decisión de poner en marcha una CdA, se alzaron como desafíos que, incluso en un contexto menos agotado, hubieran sido fácilmente considerados como dificultades insoslayables.

El primero de ellos: **la heterogeneidad del alumnado**. Son frecuentes las CdA puestas en marcha en localizaciones similares a la del colegio Andalucía, situado en el barrio Tres Mil Viviendas del Polígono Sur de Sevilla, barrio de exclusión social, con un 90% de población escolar perteneciente al pueblo gitano. El propio centro sevillano considera su “marginalidad” como el factor común que identifica e iguala a todo el alumnado, al que se podría añadir la presencia de una cultura mayoritaria muy definida. Este no era el caso del centro que aquí nos trae, el contexto socioeconómico del alumnado que iniciaba la primaria era extraordinariamente complejo por su heterogeneidad. La decantación del rechazo en los centros concertados de la matrícula de niños y niñas procedentes de barrios diversos pero pobres, del colectivo gitano, inmigrantes, de familias desestructuradas,... en la etapa infantil previa y procedentes de barrios diferentes, había sido identificada como el alumnado tradicional del *Colón*, compuesto de “excluidos y/o marginados”, y había venido prestando la imagen social al centro hasta cristalizar su “mala fama”, no sólo en la ciudad sino también en las instituciones educativas. A estos niños y niñas, el curso 2010-2011 se iban a sumar los procedentes de una escuela infantil enclavada en el centro del núcleo urbano, cuyas familias se autoperciben como “normales” y con la certeza común de que la mezcla perjudicaría el desarrollo educativo de sus hijos, hasta el punto de obligar al CEIP Colón a mantener la segregación (no separar a estos niños, mantenerlos en una misma clase) como condición de permanencia en el centro. Es decir, una gran variabilidad cultural, económica, afectiva,... de perfiles individuales que diluían los contornos del contexto impidiendo la eficacia de herramientas colectivas y el desarrollo de la fase de sensibilización previa, necesaria para cimentar una CdA.

Otro factor diferencial presentaba un cariz drástico como freno al desarrollo del proyecto: la **falta de apoyo del claustro**. Siguiendo a Santos Guerra (2010: 296), la primera condición para que una escuela se convierta en un proyecto compartido es la existencia de “una plantilla de profesores y profesoras aglutinada, cohesionada y compensada que se configure precisamente para desarrollar un proyecto”. Y es precisamente la cohesión del claustro la piedra basal esencial que hace posible la movilización del resto de los agentes necesarios para la puesta en pie de una CdA. No ha sido éste el caso del CEIP Cristobal Colón. El temor a lo desconocido

condicionaba a la mayor parte de los docentes del centro, pero tampoco hicieron el curso para aprender lo que es una CdA y lo que no se conoce no se puede saber si es necesario. A pesar de la soledad inicial, las dos maestras mencionadas junto al jefe de estudios afrontaron el problema desde la perspectiva contraria. Si el desarrollo de una CdA necesitaba de la cooperación de muchas personas comprometidas del centro y de fuera de él, y no existían, y si, por otra parte, la pésima situación del centro obligaba a procurar cambios de forma inmediata, intentarían llegar a la CdA por el camino inverso. Es decir, primero trabajar duramente hasta conseguir objetivos y apostar porque la exhibición de los logros fuera la que buscara más y más la aproximación al proyecto de los compañeros y compañeras.

Decidieron actuar en principio con mucha cautela y presentar el proyecto como algo experimental y no como el desarrollo de una CdA en sentido estricto. Para empezar seleccionaron uno de los instrumentos que ofrece el modelo, los grupos interactivos, y solicitar el consentimiento de la Dirección del centro y del claustro para ponerlos en marcha ya el curso siguiente próximo a empezar. Los tres maestros eran conscientes de la ardua tarea que habían escogido, sin formación pedagógica en dinámicas de grupo, en estrategias dialógicas, en integración de la inteligencia cultural de todos los miembros de la comunidad educativa,... sin formación de voluntarios, sin ayuda material de ningún tipo. Todo ello supuso una gran sobrecarga adicional de trabajo como manifiestan las maestras M^a José y Mercedes.

“La colaboración y el compañerismo es esencial, nos llevamos todo el verano preparándonos y estudiando en profundidad las Comunidades de Aprendizaje. Requiere mucho trabajo, tienes que estar convencida e ilusionada. Aunque sin contar con experiencia no puedas tener un gran convencimiento, sí teníamos la necesidad y mucha ilusión. Esta ilusión que mantenemos nació del hecho de no estar a gusto con lo que estábamos haciendo, de llevar 20 años trabajando en educación y reflexionando sobre ello y, de pronto, llega alguien que te muestra ese camino y dices, eso es lo que yo quiero. Nos entusiasamos y dijimos pues a empezar como sea. Debido a esa necesidad imperiosa, nos hemos saltado todo. Nos urgía empezar”.

Las carencias, efectivamente, han sido notables dada la magnitud del deseo aplazado en fases de alcanzar la filosofía completa de una verdadera comunidad de aprendizaje. Cerrado aún el camino para construir el *sueño* entre todos, sin embargo, no sólo no fue real la ausencia absoluta de requisitos sino que los grupos interactivos exigieron una selección y diseño preciso de materiales adecuados para el trabajo por proyectos. Proyectos que no basan la enseñanza en la memorización de datos con el libro de texto por único referente, sino que vinculaban los contenidos a la vida real actual a través de procedimientos orientados a cimentar un sustrato de reflexión autónoma, capaz de alimentar el trabajo colaborativo.

La planificación no era ahora una carga burocrática destinada al control de eficiencia por objetivos distantes de los reales progresos de sus alumnos, sino que era ya una herramienta imprescindible que hacía posible el trabajo educativo y cuya vocación es mantenerse viva y en constante transformación. Se abría de este modo un universo de posibilidades para sumergir a

los niños y niñas en la manipulación de todo tipo de materiales y tecnologías o para resolverse, por ejemplo, en la mejor oportunidad para la explotación de una metodología de la enseñanza de las matemáticas por la vía directa, basada en la experiencia de más de treinta años del propio maestro¹⁶. Medidas, geometría, dinero, numeración, cálculo, problemas... Se trabajaría todo a la vez y no de tema en tema como en un curso normal, que además acaba centrándose sobre todo en numeración y problemas. Se comenzaría con tres sesiones semanales, dos de matemáticas y una de lengua, de hora y media cada una, trabajando cada voluntaria-o con un grupo de 4-5 alumnos-as durante media hora sobre cada actividad. Las decisiones estaban tomadas.

Una dificultad añadida que implicaba un nuevo reto era la participación mínima de madres voluntarias, y nula de padres, abuelos, abuelas, etc. El número de alumnos-as del centro ronda los 274 pero hay muchísimas familias numerosas, así que en realidad son en torno a unas 50 familias y, a pesar de la disposición de puertas abiertas a cualquier iniciativa por parte del centro, muy pocos participan en la vida escolar.

La relación con las familias parte de una triple dificultad: la dispersión geográfica, su falta de motivación y la desconfianza en la institución educativa -debida sobre todo a la pérdida de prestigio del profesional de la docencia- entretejida con la autopercepción como colectivo vulnerable. Además, en escuelas como esta con población socioeconómicamente hundida, la madres y padres que tienen tiempo, interés, capital cultural autopercebido mínimo para dirigirse a la institución, o ausencia de vergüenza para participar, son un número muy escaso. Aún así había que dar un primer paso y se presentó el proyecto al Consejo Escolar. La respuesta de los miembros del AMPA fue positiva y dieron su apoyo, aunque ninguno de sus miembros se involucró al inicio con una participación más activa. A principio de curso los tres maestros se reunieron con los padres y madres y se les informó de lo que se iba a hacer. La sensación que tuvieron los docentes es que muchos de ellos no lo comprendieron bien.

Los maestros audieron a todo tipo de relaciones buscando apoyos, desde personales, incorporando la experiencia de maestros jubilados y conocidos, hasta institucionales, acudiendo miembros de la Universidad de Cádiz y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación.

2.2. Un trozo de sueño hecho realidad. Primeras señales de transformación en el contexto

“Para realizar esta transformación, la comunidad educativa marca una serie de prioridades, elige esos trozos de sueño que se van a poder conseguir en dos o tres años. Un trozo de sueño son los grupos interactivos” (Flecha, 2003).

Tras una reunión con las voluntarias-os y la firma del contrato de colaboración en el primer curso de primaria, objeto de la experiencia, para una docena de personas expectantes llegó el momento de involucrarse, sin formación previa, en la educación de un grupo de niños y niñas entre los que una buena mayoría componían esa dura realidad a la que aludíamos

¹⁶ La teoría y práctica y práctica de esta metodología se recoge en su artículo: Martín Sánchez, E. (2008) Un aprendizaje eficaz de la numeración. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 13, 51-60.

anteriormente. En poco tiempo los cambios comenzaron a operarse en todos los elementos implicados. Antes de que acabara el primer trimestre los docentes dieron muestras de una actitud atenta al proceso que se estaba desarrollando en 1º. Tres maestros del segundo ciclo manifestaron su voluntad de participar en el proyecto, si las buenas expectativas seguían el curso al que parecían apuntar los primeros resultados. Otras compañeras y compañeros mostraron su interés por conocer más acerca de las CdA, de forma que se adquirió el compromiso de informar puntualmente al claustro de la evolución de los grupos.

Poco a poco la satisfacción crecía en los tres maestros líderes de la iniciativa. Su fuente principal era la entrega de los niños al aprendizaje, pero la gratificación emocionada venía de la certeza que les prestaban los padres acerca de los resultados de su esfuerzo. Muchas madres fueron a darles la enhorabuena, especialmente por la forma de abordar las matemáticas y la lengua. Los propios niños y niñas se habían ocupado de explicar en casa lo que estaban haciendo en la escuela. Además, madres de niños con problemáticas especiales hacían comentarios del tipo “es que miro a mi hijo y no le conozco” o casos por ejemplo como el de Michael. Con dos años a cuestas en un centro especializado en niños autistas, pronto dio muestras de altas capacidades cognitivas pero también de construir relaciones afectivas de forma progresiva con sus compañeros y con los miembros voluntarios. Otro caso llamativo ha sido el de Daniel, procedente de un colegio concertado de otra población en el que permaneció durante tres años sin integrarse y sin comunicar a la madre nada acerca de su vida en el centro y que gracias a los grupos interactivos ha mejorado significativamente su integración.

Poco a poco fueron surgiendo peticiones de participación en los grupos interactivos, incluso entre madres de etnia gitana, lo que fue considerado un gran avance entre el profesorado en cuanto al acercamiento con las familias.

2.3. Niños y niñas, en el centro de la experiencia educativa

Se considera que hay un *aprendizaje acelerado* si existe un incremento significativo del ritmo de aprendizaje en relación al que existía antes de la transformación del centro en CdA. En el caso del Colón, la comparación se puede establecer con los cursos de 1º de primaria precedentes, cuyos resultados finales han sido superados ampliamente. Pero también el trabajo por proyectos en los grupos interactivos ha permitido una evaluación continua en las dos sesiones individuales semanales. En ellas se ha entregado el libro de texto y los alumnos-as han ido resolviéndolo solos sin necesitar explicación alguna. Las expectativas positivas de los docentes fueron superadas por los niños al adelantar en más de dos unidades de media los niveles exigidos para cada etapa.

Todos los objetivos cognitivos planteados al principio del proyecto coincidían con los objetivos propuestos para los mismos cursos en años anteriores y, aunque su grado de consecución ha sido diferente en cada alumno-a, con respecto a matemáticas además se han trabajado contenidos que normalmente se trabajan en segundo como, por ejemplo, la resta con llevada. Sin embargo, las diferencias que los docentes encuentran con respecto a años anteriores son

una mayor atención individualizada, mayor profundización en los contenidos, actividades más dinámicas y motivadoras y mayor capacidad de atención, concentración y trabajo.

2.4. Cambio de curso y progresión del proyecto

Al comienzo del curso 2011-12, los niños y niñas se mostraban ansiosos por empezar de nuevo a “trabajar” en los grupos interactivos. Los alumnos nuevos también se mostraban excitados ante el inicio de una experiencia de la que sus propios compañeros-as habían destacado el componente lúdico. En cuanto a los cambios, sistemáticamente los docentes habían actuado como investigadores activos a lo largo de todo el curso anterior, recogiendo en cada ocasión las necesidades de cada niño y niña o bien colectivas. Tales cambios podían consistir desde la modificación de una sola palabra en una actividad a la composición de los grupos o el orden de los ejercicios. Debido a ello, los cambios más significativos para el nuevo curso consistieron en ampliar hasta dos horas las sesiones de los grupos interactivos y alternar las materias. Así cada sesión abordaría hasta cuatro actividades de disciplinas distintas de forma rotatoria quedando, por ejemplo, descripción oral, junto a cálculo mental, localización en un plano (en el patio del centro) e identificación de categorías lingüísticas. Dos horas de trabajo continuado en las que los niños desarrollan un gran esfuerzo del que apenas se aperciben ya que el tamaño de los grupos les permite mantenerse constantemente involucrados y deseosos de protagonizar las actividades con múltiples y diversas herramientas en espacios diferentes.

150

3. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y PROYECCIÓN DE FUTURO

De los tres maestros que pusieron en marcha el proyecto inicialmente hoy permanecen dos en el centro con el mismo empuje e ilusión que en sus comienzos. Nuevos docentes y grupos de otros niveles se han sumado a la práctica de los grupos interactivos.

La experiencia arroja resultados muy positivos en primer lugar en relación al alumnado, que está más motivado, tiene una mayor autoestima y obtiene mejores resultados de aprendizaje. En concreto, parte del alumnado con unas características especiales (bajo nivel socio-cultural de las familias, ninguna implicación ni apoyo por parte de la familia, atención muy dispersa...) ha superado los objetivos propuestos en mayor grado que si no se hubiera trabajado con grupos interactivos. Conviene aclarar aquí que estos avances se limitan a los alumnos de 1º de primaria, único curso que ha desarrollado hasta ahora los grupos interactivos. Los resultados aconsejan claramente la expansión de esta estrategia a un mayor número de cursos.

Respecto a las familias, se ha mejorado su implicación en el centro. Hay también un cambio de actitud hacia el centro de algunas familias, que aunque no querían traer a sus hijos/as al centro por la mala fama que le precede, actualmente se encuentran muy orgullosas de que sus hijos/as estén en el centro y así se lo comunican al profesorado y a otras familias.

Consideramos que el esfuerzo personal de unos cuantos maestros no es suficiente para lograr la consolidación de esta CdA. Será necesario avanzar y profundizar en el sentido de comunidad de este proyecto. Hasta ahora, las familias y otros voluntarios han participado siguiendo las

instrucciones de los tres maestros participantes para los grupos interactivos pero no han participado en la toma de decisiones ni han “soñado” con una escuela ideal para sus hijos. Por lo tanto, no hay un proyecto común definido, aunque obviamente todos los implicados desean mejorar en general la convivencia y el aprendizaje en el CEIP Colón. También es necesario avanzar en la implicación de todo el claustro o su mayoría en este proyecto.

Sería conveniente ampliar el número de actividades realizadas en esta CdA, incluyendo otras como formación para adultos, organización de refuerzos en horario extraescolar, apertura del centro para otras actividades, actividades propuestas y/o organizadas por padres, etc.

Por otra parte, consideramos que uno de los sectores que debería implicarse profundamente en la puesta en marcha y desarrollo de esta y otras CdA es la Universidad. Introducir estudiantes como colaboradores voluntarios –mediante el aprendizaje servicio u otras fórmulas- en estas experiencias proporciona un aprendizaje imposible de obtener por la vía académica.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE, A.I. Y OTROS (2006) *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- CONTRERAS, J. (2010). “Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum.”(pgs.: 548-566), en *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Gimeno Sacristán, J. (comp). Madrid: Morata.
- ELBOJ, C; ESPANYA, M; FLECHA, R; IMBERNON, F; ET AL. (1998). “Comunidades de aprendizaje. La sociedad de la información para todos”. *Contextos educativos*, 1. 53-75.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M. Y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (2005) “Las comunidades de aprendizaje como expertas en resolución de conflictos”. Fuente: Consejo Escolar del Estado. MEC.
- FLECHA, R. y Larena, R. (2008) *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: ECOEM.
- FLECHA, R. (2008). *Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje*. Disponible en <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm> [Recuperado 12/11/2008]
- FLECHA, R. Y PUIGVERT, L. *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Disponible en http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf [Recuperado 6/02/2012]
- FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLÍVOL, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, nº 5, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES%20%20TRANSFORMAR%20LA%20EDUCACION.pdf>[Recuperado 4/01/2012]
- MOLINA RUIZ, E. (2004). Incidencia de las comunidades de aprendizaje en la mejora escolar. *Revista EIGE (Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa)*, 27, 279- 290.

SANTOS GUERRA, M. A. (2010) “El proyecto de centro: Una tarea comunitaria, un proyecto de viaje compartido” (294-310), en *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Gimeno Sacristán, J. (comp). Madrid: Morata.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA TEMPRANA A LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES DESDE UN ENFOQUE INCLUSIVO

Diego Pérez Mora
Centro del Profesorado de Almería
perezeoemonsul@yahoo.es

153

RESUMEN

Si la atención educativa a las altas capacidades intelectuales supone un ingente desafío para el profesorado y si, asimismo, la actuación del profesorado en un enfoque inclusivo contextualizado representa un desafío inmenso, podemos afirmar categóricamente que la combinación de ambos, el doble desafío que representa la atención al alumnado que presenta altas capacidades intelectuales en un enfoque inclusivo lo puede convertir en una tarea que puede ser percibida como una exigencia colosal, pero ineludible. Es absolutamente necesario hacerlo, es urgente hacerlo, no se puede postergar más y hay que hacerlo lo antes posible, a una edad temprana y de una forma sistemática, rigurosa y universal, pero contextualizada y fundada en un conocimiento específico, riguroso y vigente.

INTRODUCCIÓN

Hasta este momento, poseemos un extenso recorrido, inconcluso por supuesto, un cúmulo de conocimiento y experiencia amplio y profundo en la intervención educativa con alumnado que presenta dificultades de diversa naturaleza y grado de afectación y bajo rendimiento, pero es escasa nuestra experiencia con alumnado de capacidades excepcionales y/o de alto rendimiento. Aunque esta intervención no puede considerarse algo inédito, porque ya la Ley de Educación de 1990 (LOGSE) contemplaba la atención al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, pero en la práctica, las necesidades propias del Sistema Educativo provocaron que los recursos disponibles y la atención se dirigieran hacia otros ámbitos objetivamente más necesitados o sentidos como prioritarios y cómo, lógicamente, los recursos no son ilimitados, la atención a este sector del alumnado prácticamente quedó en una enunciación legal genérica que prácticamente no derivó en propuestas más concretas y específicas excepto determinadas actuaciones esporádicas y parciales restringidas casi exclusivamente a la flexibilización o aceleración de la escolaridad, sin un abordaje de la globalidad del fenómeno.

Nuestro Sistema Educativo ha realizado un gran esfuerzo desde 1990 para lograr que la educación llegue a todas las personas en edad de escolaridad obligatoria, meta que creo que se ha logrado. Por lo que una vez conseguido este propósito cuantitativo, ahora sería el momento de conseguir lo mejor de cada uno, de ajustar el sistema para dar la atención educativa a las capacidades y potencialidades de cada persona, como un derecho irrenunciable. Por lo que hace que le sea exigible atender adecuadamente no sólo al alumnado con problemas de aprendizaje derivados de cualquier tipo de discapacidad, por incorporarse tardíamente o por dificultades de

aprendizaje, sino también a aquellas alumnas y alumnos que poseen capacidades que sobresalen de la media de su grupo de referencia o posibilidades de alcanzarlas, para lo cual necesitan de una atención y unos recursos determinados. Pues no es posible dilapidar esa reserva de talento en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquiere la información y el conocimiento para el desarrollo social y económico, en definitiva, para el progreso de la comunidad.

En mi opinión, basada en algunos hechos y fenómenos objetivos de ámbito nacional y autonómico, que denotan un fuerte compromiso institucional, el momento actual podría marcar un hito en la atención efectiva al alumnado que presenta capacidades excepcionales o indicios fundados de poder desarrollarlas:

La Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006) menciona de manera patente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que incluye al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de altas capacidades intelectuales.

Asimismo la Ley de Educación de Andalucía (LEA) (2007) considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que presenta altas capacidades intelectuales, de acuerdo con lo establecido en el artículo 71.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

Como consecuencia de ambas normas, la Consejería de Educación de Junta de Andalucía desarrolla una ambiciosa y loable iniciativa como es la aprobación del PLAN DE ACTUACIÓN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO POR PRESENTAR ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN ANDALUCÍA.

Podría pensarse que estas personas ya tienen suficiente con el privilegio, con el regalo con que les ha dotado la naturaleza y que por ello no estarían justificadas acciones específicas que ahondaran aún más en sus ventajas en detrimento de otras personas con las que la naturaleza no ha sido tan generosa y por tanto tendríamos mayor obligación de compensar sus dificultades o discapacidades, dedicando mayor atención y recursos o dedicando la atención y los recursos disponibles en un momento determinado. Pero indudablemente esto sería una creencia y supondría un planteamiento totalmente erróneo a la luz del conocimiento actual, por lo que es necesario planificar la atención educativa ajustada a sus potencialidades, posibilidades y necesidades y, en definitiva, proporcionar al niño o niña con altas capacidades intelectuales las oportunidades educativas para que desarrolle todo su potencial. Se trata de niñas y niños excepcionales y por ello deben recibir una atención educativa más específica, diferente y diferenciada.

PRESENTACIÓN

Aspectos Generales

El Centro Educativo, desde una perspectiva institucional, debe diseñar la estrategia adecuada para proporcionar una atención educativa de calidad y equitativa a toda la diversidad de su alumnado y el potencial excepcional y las altas capacidades intelectuales son una manifestación patente de la diversidad, presentan o pueden presentar necesidades específicas de apoyo educativo y deben ser atendidas.

Las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales deben ser detectadas y atendidas, del mismo modo que las de otras niñas y niños con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta actuación no puede ser esporádica, asistemática, reactiva e improvisada, sino que debe ser permanente, sistemática, proactiva y planificada.

La detección y atención tempranas son dos de las recomendaciones universalmente aceptadas tanto en el ámbito clínico como en el educativo; son numerosas las razones que se pueden esgrimir para fundamentar la importancia y necesidad de la detección temprana de las necesidades educativas del alumnado con indicios de poseer altas capacidades intelectuales:

- Las altas capacidades intelectuales, frecuentemente, se manifiestan ya en la primera infancia, por lo que desde el inicio de la escolarización, los alumnos y alumnas que las presentan pueden manifestar y manifiestan necesidades específicas de atención o apoyo que no podemos dejar sin una respuesta educativa porque no es legal, ni ético, ni recomendable para su óptimo desarrollo.
- Las altas capacidades no son siempre evidentes, además la natural necesidad integrarse y pertenecer a un grupo de iguales y de adoptar sus patrones de funcionamiento, intereses y competencias, así como el influjo homogeneizante que muchos adultos y compañeros podemos y pueden ejercer y otros muchos factores impredecibles en un momento determinado pueden acarrear que, en más ocasiones de las deseables, algunos alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales pasen inadvertidos en su grupo de referencia, por lo que es necesario establecer estrategias y procedimientos fiables, útiles y rigurosos para detectarlos, identificarlos, evaluarlos y ofrecerles una respuesta educativa ajustada a sus posibilidades, necesidades e intereses.
- La respuesta educativa ajustada por parte del profesorado generalmente no está exenta de dificultades, pues en las edades correspondientes a la Educación Infantil y en los primeros niveles de la Educación Primaria la precocidad con la que los niños que pueden presentar altas capacidades intelectuales alcanzan determinados niveles de desarrollo y habilidades les distancia significativamente de los compañeros y compañeras de su grupo de referencia, lo que dificulta la atención individualizada ajustada a sus necesidades.

La detección es la fase inicial de un proceso amplio y complejo que culmina en el diseño de un plan individualizado de atención educativa, de ahí la enorme importancia y trascendencia que posee, pues es el elemento desencadenante de todo el proceso. Es la base o el cimiento de un enorme edificio y de la consistencia del cimiento dependerá la solidez del edificio.

La detección puede ser considerada como el proceso mediante el cual se valora la presencia de determinados criterios e indicadores, previa y deliberadamente establecidos, en una persona. Es una especie de instantánea fotográfica de un grupo de alumnado en un momento determinado y en ella pueden destacar los niños y niñas que presentan indicios o signos de poseer altas capacidades intelectuales.

Para Aggen y Kauchack (1994), detección e identificación son dos términos equivalentes que se utilizan indistintamente y, por tanto, constituyen un mismo y único proceso. Esto no es un fenómeno erróneo, en modo alguno, posee muchísimos defensores. Yo no comparto esta postura y entiendo, siguiendo a otros expertos, que son dos términos con absoluta vinculación, pero no sinónimos, sino que son dos conceptos diferentes. La detección debe ser concebida como el proceso, el recorrido; mientras que la identificación es el resultado, la meta. Detectar es descubrir la existencia de algo que no era patente. Identificar es reconocer si ese algo que hemos descubierto es el mismo que suponemos o buscamos. Por ello, frecuentemente lo denominaré proceso de detección/identificación.

A mi juicio, es urgente sistematizar, protocolizar y universalizar el proceso de atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales o potencialidades excepcionales. Por todo ello, es absolutamente necesario y urgente crear en cada centro educativo un PROGRAMA DE ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES.

Este programa debe incardinarse en el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro docente, que a su vez es un elemento esencial del Proyecto Educativo de Centro y el Equipo de Orientación del centro será el agente responsable principal en el mismo.

En el programa de cada centro educativo, es fundamental establecer previamente su modelo de altas capacidades intelectuales, sobredotación o talento, el perfil de los sujetos que se pretenden detectar y la finalidad de la detección, pues estas ideas condicionarán la selección de procedimientos, instrumentos y fuentes de información. Todos estos elementos son de gran importancia porque la información que nos aporte será la materia o base sobre la que asentaremos nuestros juicios técnicos sobre los niños y niñas con la enorme envergadura y trascendencia que ello conlleva.

El programa está constituido por cuatro fases esenciales perfectamente delimitadas, pero secuenciadas e interconectadas: detección, identificación, evaluación e intervención. Es evidente

que el propósito último es la intervención educativa, pero para que sea una atención rigurosa, equitativa y de calidad debe apoyarse en otras fases previas absolutamente necesarias y fundamentales.

Las posibilidades del presente trabajo no permiten una dedicación minuciosa y exhaustiva a todas las fases, por lo que se destinará prioritariamente al proceso de detección/identificación.

El proceso que se planifique e implemente depende directamente del concepto adoptado después de deliberar y buscar el máximo consenso posible, pues sus dimensiones definirán las variables a tener en cuenta. Esto es absolutamente imprescindible, aunque no es fácil, porque ello constituye la base en la que se asentarán todas nuestras actuaciones, incluida la fase de detección como fase inicial de todo el proceso.

La detección/identificación es el proceso y el resultado mediante el cual se determinarán las niñas y niños que poseen un potencial excepcional general o específico. Pues el proceso de detección/identificación es el nexo de unión entre la conceptualización de altas capacidades intelectuales y la planificación de los programas diseñados para potenciarlas, porque la detección de niñas y niños superdotados permite ofrecerles una educación especial adecuada a sus capacidades, ya que un niño o niña superdotado tiene un desarrollo diferente a los demás.

El diseño y el establecimiento del programa posibilita una actuación proactiva, esto significa que el proceso de detección temprana de los sujetos de altas capacidades intelectuales, sobredotación o talentos específicos debe buscar activamente el alumnado que presenta indicios de poseerlos y no actuar de manera reactiva, como lo hace actualmente, dando respuesta sólo a los casos esporádicos en que existen demandas, fundamentalmente de las familias, con el riesgo de dilapidar muchísimos casos que no son detectados o lo son muy tardíamente.

El programa debe poseer un carácter esencialmente preventivo, debe estar basado en la formación y actualización científica y didáctica de todos los profesionales de la educación y con la implicación activa de otros agentes, entre los que destaca especialmente la familia.

Algunas de las características o supuestos básicos que deben poseer son las siguientes:

- Prevención: planificación e implementación sistemática y anticipada de todo el proceso que se inicia en la fase de detección y culmina en la intervención específica individualizada.
- Especificidad: formación específica para el profesorado y para los demás agentes implicados como la familia, la Inspección Educativa, los Equipos de Orientación Educativa,...
- Consenso: establecer una conceptualización lo más nítida y unificada posible para todos los participantes. Puesto que depende de como se conciba, así será su detección y su atención educativa.

- Protagonismo de la tutoría: los profesores y profesoras tutores deben ser los primeros y los más importantes agentes de este proceso de detección.
- Colaboración interinstitucional: colaboración estrecha entre el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa, la Inspección Educativa y los Centros del Profesorado.
- Universalidad: se dirige a todo el alumnado de primer nivel de Educación Primaria de cada uno de los centros sostenidos con fondos públicos de la comunidad andaluza.

El propósito último del proceso de detección/identificación es la planificación e implementación de programas educativos extraordinarios elaborados para atender sus cualidades excepcionales o la asignación de los candidatos seleccionados a los programas extraordinarios preestablecidos, tras una evaluación psicopedagógica de carácter más exhaustivo y riguroso.

El proceso de detección/identificación no puede ser concebido como una acción única que señala de manera definitiva la existencia o no de altas capacidades intelectuales, sobredotación o talento, sino como un proceso continuo.

Es conveniente poseer una visión y utilizar unos procedimientos e instrumentos sensibles que sean capaces antes de detectar falsos positivos que falsos negativos, pues es preferible conseguir el mayor número de candidatos o preseleccionados posibles.

El proceso de detección/identificación debe tener presente el carácter multidimensional de las altas capacidades intelectuales, la sobredotación o los talentos específicos, por lo que se deben combinar adecuadamente los instrumentos de medida y las fuentes de información.

La toma de decisiones debe asentarse en datos cualitativos combinados con información cuantitativa y ante un caso concreto sobre el que existan dudas razonables, siempre será mejor opción seleccionarlo que rechazarlo.

En la selección de los instrumentos de recogida de información es muy importante valorar meticulosamente su fiabilidad, validez, sus posibles sesgos y sobre todo el efecto techo.

Es necesario recabar información sobre la inteligencia general y factores específicos, creatividad, motivación, rendimientos académicos, estilos cognitivos, autoconcepto y características conductuales.

El proceso de detección/identificación podría adoptar dos formas diferentes:

- Intuitivo/informal.
- Consciente/planificado.

En el proceso de detección/identificación intuitivo o informal las posibilidades de error son elevadas porque cada profesional establece sus propios criterios, no siempre fiables ni compartidos.

El proceso de detección/identificación consciente o planificado introduce reflexión y consenso previos por lo que se mitigan la arbitrariedad y el efecto de algunos errores de sesgo.

Es muy importante ser consciente y tener siempre presente que el proceso de detección/identificación no está exento de dificultades para, poder así, eliminarlas, desactivarlas o atenuarlas previamente antes de que se introduzcan en el mismo y lo distorsionen:

- El proceso de detección/identificación no es un proceso con potencial absoluto, por lo que no posee capacidad para determinar el perfil o la configuración de las altas capacidades, ni para precisar las necesidades educativas específicas de un niño o niña determinados. El proceso de detección/identificación está diseñado para determinar los niños y niñas que presentan indicios de poseer altas capacidades y eso es lo que se puede esperar que realice, sólo eso y nada menos que eso.
- El resultado del proceso de detección/identificación depende fundamentalmente de la calidad de sus procedimientos e instrumentos utilizados. Es muy importante reducir al máximo la detección de falsos positivos y, sobre todo, de falsos negativos. La eliminación o atenuación de estos importantes y frecuentes errores se puede y se debe realizar mejorando los procedimientos e instrumentos utilizados y la formación previa de los agentes participantes.
- Los procedimientos de detección se deben iniciar mediante la observación y el registro del rendimiento del alumnado en los diversos ámbitos y áreas, sus actuaciones en el aula y fuera de ella, la resolución de las tareas y las situaciones problemáticas, sus respuestas a las situaciones planteadas o las situaciones espontáneas, la originalidad o el rigor y precisión de sus creaciones,... Es determinante utilizar criterios e indicadores consensuados, aumento del número de observadores y el número, frecuencia y diversidad de las observaciones para evitar o minimizar la subjetividad, arbitrariedad, la influencia de los mitos, falsas creencias y estereotipos.

El grupo constituido por los niños y niñas etiquetados de altas capacidades intelectuales aparentemente puede aparecer y ser considerado como un grupo homogéneo, pero en absoluto lo es, sino a la inversa, es un grupo heterogéneo y diverso, por lo que cada niño o niña del mismo debe ser considerado como un caso singular y único. Por tanto, los instrumentos que se diseñen y se utilicen en este proceso deben facilitar la discriminación de todos los indicadores de todos los posibles perfiles.

Es fundamental el uso combinado de la metodología cuantitativa y la cualitativa en el proceso de recogida de información, para poder obtener así un cuerpo de información lo más completo y amplio posible sobre el que fundamentar las decisiones que se hayan de adoptar. En todo caso

es necesario el uso de pruebas estandarizadas, porque la medida de la inteligencia general y de los factores específicos es imprescindible en este proceso de detección/identificación.

Objetivos

- A. Detectar a todos los alumnos y alumnas escolarizados en el primer nivel de Educación Primaria de todos los centros docentes de Andalucía que presenten indicios de poseer altas capacidades intelectuales, sobredotación o talentos específicos.
- B. Orientar, asesorar y favorecer la formación inicial y permanente de todo el profesorado implicado en esta actuación.
- C. Sensibilizar, informar y formar a las familias y establecer y potenciar la necesaria coordinación y colaboración con el centro educativo.
- D. Contextualizar y adaptar todo el proceso de detección a las peculiaridades y singularidad de cada centro educativo.
- E. Precisar y especificar el perfil cognitivo individual concreto de cada caso de alta capacidad intelectual.
- F. Protocolizar todas las actuaciones, definiendo los agentes responsables, los procedimientos y los instrumentos a utilizar, los tiempos, los espacios, la elaboración de conclusiones, la toma de decisiones.
- G. Promover la constitución y dinamización de Grupos de Trabajo para la formación específica, el análisis de casos, el estudio comparativo con otros centros, comunidades o países, la reflexión y el análisis de los resultados obtenidos, la elaboración y/o adaptación de materiales específicos.
- H. Establecer cauces de colaboración con instituciones, entidades y organismos: Centros del Profesorado, Universidad, Asociaciones y Federaciones de Madres y Padres de personas con altas capacidades intelectuales, Centros especializados de detección/identificación.
 - ✓ Superar prejuicios, estereotipos y actitudes erróneas.
 - ✓ Establecer de forma consensuada, rigurosa y actualizada una relación de indicadores de altas capacidades intelectuales.
 - ✓ Potenciar el trabajo en equipo y colaborativo y formar para realizarlo de una manera eficaz, especialmente entre equipo docente, familias y Equipo de Orientación Educativa.
 - ✓ Crear y dinamizar una Escuela de Madres y Padres de alumnado con altas capacidades intelectuales.
 - ✓ Evaluar los procesos desarrollados y los resultados obtenidos en cada una de las fases desarrolladas.

Destinatarios

Este programa está concebido para la atención educativa de todos los niños y niñas que cursan primer nivel de Educación Primaria de cada uno de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Andalucía.

Agentes responsables.

- Orientadores/as de los Equipos de Orientación Educativa.
- Profesores/as tutores de primer nivel de Educación Primaria.
- Equipo docente del primer nivel de Educación Primaria.
- Padres del alumnado.
- Equipo Directivo de los Centros.
- Servicio de Inspección Educativa.
- Profesorado de Educación Especial: Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje.

161

Ámbitos de intervención

- Ámbito personal.
- Ámbito escolar.
- Ámbito familiar.

Instrumentos

- Informales: nominaciones, cuestionarios, observaciones, registro (Informe Individualizado de Evaluación).
- Formales: pruebas estandarizadas

Según Feldhusen y Jarwan (1993) entre los criterios clásicos para la adecuada elección de los instrumentos utilizados en este proceso tienen una enorme relevancia los siguientes:

- Relevancia del test.
- Fiabilidad.
- Validez.
- Baremación.
- Sesgos posibles.
- Efecto techo.

Procedimiento

El proceso de detección/identificación debe ser un proceso superficial o de cribado, rápido, amplio, sencillo, eficaz y económico en recursos y tiempo. Es un proceso previo o preliminar que tiene por objetivo seleccionar a los niños y niñas que posteriormente serán sujetos de una evaluación individual más exhaustiva.

Teniendo en cuenta los criterios mencionados, el proceso de detección/identificación debe basarse en el uso de cuestionarios de nominación y en la aplicación de pruebas estandarizadas colectivas.

En este sentido Aggen y Kauchack (1994) consideran que los procedimientos de detección de Altas Capacidades que con más frecuencia se utilizan son:

- Nominaciones de profesores/as.
- Nominaciones de compañeros/as.
- Nominaciones de los padres.
- Autonominaciones.
- Tests de inteligencia individuales.
- Test de inteligencia colectivos.
- Tests de rendimiento y ejecución.
- Rendimiento académico.

Es especialmente recomendable y de extraordinaria utilidad en este proceso, la información obtenida por el tutor o tutora de los niños y niñas de la etapa anterior, de la Educación Infantil, que en numerosas ocasiones habrá sido Tutor/a durante los tres cursos que componen el segundo ciclo de la mencionada etapa, con el extraordinario bagaje de conocimiento que eso supone y que debe registrar en el Informe Individualizado de Evaluación. Por ello, el procedimiento debe iniciarse en el segundo trimestre del curso, pues el alumnado ha concluido la etapa de Educación Infantil y se ha iniciado en la Educación Primaria, etapa obligatoria y en la que se produce un cambio de profesorado, por lo que estimo que es conveniente permitir que transcurra todo el primer trimestre del curso para que el profesorado pueda conocer a los nuevos alumnos y alumnas que configuran los grupos que tutorizan. Así todo este cúmulo de observaciones y de información recabada podrá ser muy eficaz para su utilización en el proceso de detección.

El procedimiento se iniciará con el Cuestionario de nominación por compañeros y compañeras: TÉCNICA DE NOMINACIÓN ENTRE IGUALES EN EDUCACIÓN INFANTIL. CUENTOS “EL COLE DEL CIELO” Y “LA ESTRELLA ALFA” (Arocas y otros., 2002).

La autonominación, no será utilizada, ya que estimo que no es un procedimiento muy recomendable para el alumnado de primer nivel de Educación Primaria.

Posteriormente se utilizará el Cuestionario de nominación por los padres TEST DE SCREENING PARA LA IDENTIFICACIÓN TEMPRANA DE NIÑOS DE 4,5 Y 6 AÑOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL (Benito, Y. Y Moro, J., 2002).

Todos los profesores y profesoras tutores deberán cumplimentar el CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES (5 a 8 años) de Luz Pérez y Carmen López (2007) para cada uno de los niños y niñas del grupo de referencia, así como el rendimiento escolar y otras observaciones relevantes realizadas durante el primer trimestre del curso.

Para eliminar o atenuar todos los posibles sesgos propios de la subjetividad y otorgar al procedimiento mayor objetividad y fiabilidad, en la cumplimentación de los cuestionarios utilizados, es recomendable la participación de todo el equipo docente del grupo de referencia, esto es de todo el profesorado que imparte docencia en el primer nivel de Educación Primaria de cada uno de los centros escolares de Andalucía.

Finalmente el Orientador/a de Referencia aplicará individualmente el TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN, ESCALA GENERAL (Raven, Court y Raven, 1996) y la ESCALA DE INTELIGENCIA GENERAL WISC-IV (Weschler, 1994) al 10% de los candidatos y candidatas preseleccionados.

El proceso de detección/identificación culmina en la toma de decisiones en base a los criterios preestablecidos. Estos criterios deben ser aquellos que mejor definen las características propias de los niños y niñas seleccionados. Por ello, es tan importante una conceptualización nítida y compartida por todo el centro educativo. Pues este proceso, como todos los que creamos los seres humanos, lleva implícita la posibilidad inevitable de error, pero la deliberación previa puede permitir minimizar las probabilidades de error y conseguir una toma de decisiones más rigurosamente fundada.

Como resultado del proceso de detección/identificación podemos encontrar dos posibles situaciones:

- No se detectan altas capacidades intelectuales: el proceso concluye en esta fase y el alumnado continúa con la programación ordinaria, con las adaptaciones y ajustes individuales precisos.
- Se detectan altas capacidades intelectuales: el proceso continúa con las fases preestablecidas.

El conjunto de datos obtenidos mediante los distintos procedimientos y con los distintos instrumentos mencionados (nominaciones, cuestionarios, observación y aplicación de pruebas estandarizadas) debe ser sometido a un proceso de análisis riguroso y contrastado con el propósito de obtener la identificación de todos aquellos niños y niñas con indicios suficientemente fundados de poseer alta capacidad intelectual, sobredotación o talentos específicos. Este colectivo de niños y niñas debe ser catalogado y registrado como alumnado con indicios de poseer altas capacidades intelectuales para poder ser sometido así, a una exploración más exhaustiva y específica.

El proceso de detección/identificación será coordinado por el Orientador u Orientadora de Referencia del Equipo de Orientación Educativa de la Zona Educativa correspondiente, quien recibirá asesoramiento en los aspectos que estime oportunos del Orientador u Orientadora del Equipo de Orientación Educativa Especializado en Altas Capacidades Intelectuales de la provincia correspondiente.

A pesar de todo ello, creo que debemos reconocer humildemente que ningún proceso de detección/identificación está absolutamente validado nunca y hasta que no se obtienen evidencias suficientes del rendimiento de los niños y niñas en los programas diseñados como consecuencia del mismo o preestablecidos, no podemos poseer cierto grado de seguridad de la eficacia y bondad del proceso.

La atención educativa en un modelo inclusivo, como el que propongo, pretende atender a todo el alumnado con independencia de sus condiciones particulares en el Centro ordinario más próximo a su hogar y en el aula ordinaria. Por ello, todas las actuaciones, lógicamente, se realizarán dentro del aula y en horario escolar de forma colectiva, pero también individual, ya que la alta capacidad intelectual es un fenómeno que puede poseer una persona individualmente considerada y en base a éste podemos realizar un juicio sobre sus capacidades.

Las propuestas educativas que se diseñen deben ser enriquecedoras y amplias para que puedan responder así, no exclusivamente a las demandas, exigencias, posibilidades y necesidades de las niñas y niños que pudieran manifestar necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales, sino a todas las niñas y niños que conforman el grupo de referencia y que les puedan servir a cada uno de ellos para estimular y actualizar sus potencialidades.

Para todas y todos, combinando calidad con equidad, desterrar medidas y estrategias segregadoras de institucionalización en centros específicos especializados en altas capacidades intelectuales, aulas específicas especializadas en la atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales o aulas de apoyo en centros ordinarios, al menos como estrategias o medidas exclusivas y potenciar la atención educativa en su grupo de referencia, adaptando la enseñanza a sus características, peculiaridades y necesidades. Ajustando los procesos educativos a cada persona desde lo que cada persona es en ese momento, desde su potencial y en su contexto de desarrollo.

Potenciando la corresponsabilidad, con el apoyo y la colaboración reales y efectivas de todos los agentes, equipo docente, profesorado del centro, servicios de apoyo externo, el centro como institución, la familia, las administraciones educativas y, en definitiva, la sociedad en su conjunto. La tarea que se exige es ingente y no puede ser afrontada por nadie de forma individual, sino por el trabajo colaborativo.

Aunque soy plenamente consciente de que la práctica educativa real y efectiva en un enfoque inclusivo contextualizado no es en modo alguno una tarea sencilla, sino que por el contrario encierra una enorme complejidad y dificultad por razones diversas, considero que es una obligación ineludible y urgente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABAUURREA, M.V. Y GARCIA, J.M. (1997). Alumnado con Sobredotación Intelectual-Altas Capacidades. Orientaciones para la respuesta Educativa. Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.
- ACEREDA, A. (2000). Niños superdotados. Madrid: Pirámide.
- AINSCOW, M. y OTROS (2001a). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. y OTROS (2001b). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, B.(2000). Alumnos de altas capacidades. Identificación e intervención educativa. Madrid: Bruño.
- ÁLVAREZ, M. y OTROS (2005). "Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas". Psicothema, vol.17 (4), pp. 601-606.
- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- AROCAS, E; MARTÍNEZ, P.I. y SAMPER, I. (1994). La respuesta educativa a los alumnos superdotados y/o con talentos específicos. Valencia: Generalitat Valenciana/Ministerio de Educación y Ciencia.
- AROCAS, E. y OTROS (2002). Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades. Valencia. Consejería de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana.
- ARTILES C. y OTROS. (2003). Orientaciones para la detección e identificación temprana del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación. Gobierno de Canarias. Dirección General de Ordenación Académica. Las Palmas de Gran Canaria.
- ARTILES C. y OTROS. (2005). Procedimientos e instrumentos para la detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. Universidad de las Palmas. Las Palmas de Gran Canaria.
- ARTOLA, T. y OTROS (2003). EDAC. Escala de Detección de Alumnos con Altas Capacidades. Madrid. Albor Cohs.
- BENITO, Y. y MORO, J. (2002): Test de screening con base empírica para la identificación temprana de niños de 4, 5 y 6 años con sobredotación intelectual. Madrid: Psymtec Material Técnico.
- BLANCO, M.C. (2001). Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Valencia: Ciss Praxis.
- BOLÍVAR, A. (2006). "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común". Revista de educación, núm. 339, pp.119-146.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Santiago: UNESCO.
- CASTELLÓ, A. Y BATLLE, C. (1998). "Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo". FAISCA, 6, 26-66.

- ELICES, J.A. Y OTROS. (2003). Necesidades educativas del alumnado superdotado. Identificación y evaluación. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación.
- FERNÁNDEZ, M.T. Y SÁNCHEZ, M.T. (2010). Cómo detectar y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores. Sevilla: MAD.
- GARDNER, H. (1995). Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
- GENOVARD, C. (1990). Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado. Madrid: Fundación Juan March.
- MARTÍNEZ, I. Y OLLO, C. (2009). El proceso evaluador de las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- NAVARRO, J.I. (1997). Problemática sobre la identificación y evaluación de niños superdotados. En C. Martín Bravo (Coord): Superdotados, Problemática e Intervención. Valladolid. Servicio de Apoyo a la Enseñanza. Universidad de Valladolid. 1997
- PLAN DE ACTUACIÓN PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO POR PRESENTAR ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. 2011
- PÉREZ, L. Y DOMINGUEZ, P. (2000). Educar hijos inteligentes. Superdotación, familia y escuela. Madrid: CCS.
- PÉREZ, L. Y LÓPEZ, C. (2007). Cuestionario para la detección de niños con altas capacidades (5 a 8 años). Madrid: San Pablo.
- PRIETO, M.D. (1999). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- RAVEN, J.C., COURT, J.H. (2009). Test de matrices progresivas de Raven. Escala General.
- Regadera, A. y Sánchez, C. (2002). Identificación y tratamiento de los alumnos con altas capacidades. Valencia: Brief Ediciones.
- REYERO, M. Y TOURÓN, J. (2002). Identificación y diagnóstico de los alumnos de alta capacidad. *Bordón*, 54 (2 y 3), 311-338.
- SÁNCHEZ, E. (1999). Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid. Ministerio de Educación y Cultura; Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Madrid; Fundación CEIM; Fundación RICH. Madrid.
- SÁNCHEZ, C., PARRA, J., PRIETO, M.D., FERRANDO, M. Y BERMEJO, M. R. (2005). "Procedimiento de identificación de superdotados y talentos específicos". *Revista Investigación Psicoeducativa*, 5, 1-13.
- TOURÓN, J.; PERALTA, F. Y REPÁRAZ, C.H. (1998). La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativa. Pamplona: EUNSA.
- WECHSLER, D. (2005). Escala de Inteligencia de Wechsler para niños. Madrid: TEA.

LA ADAPTACIÓN DE MATERIALES: UNA ESTRATEGIA PARA LA INCLUSIÓN EN LOS CENTROS

Gálvez Quero, Erika M^a y Rico Collantes, Sandra

Universidad de Huelva.

erikam8galvez@gmail.com

RESUMEN

Con la presente comunicación queremos destacar la importancia de la adaptación de materiales para niños/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Vemos preciso que cada alumno/a tenga un material que responda a sus necesidades, pero en ocasiones este material específico es objeto de exclusión. Por ello, creemos indispensable que todos los profesionales que trabajen con este tipo de alumnado presenten una disposición para elaborar un material atractivo tanto para el/la alumno/a con NEE, como para el resto de alumnos/as. Puesto que este tipo de material específico no puede encontrarse en establecimientos comerciales, daremos unas pautas mínimas para su elaboración.

167

1. POR QUÉ ADAPTAR MATERIALES DIDÁCTICOS

A lo largo de la historia, el Sistema Educativo ha ido evolucionando para hacer que los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE) puedan estar incluidos en él. (Arnáiz, 2003; Ainscow, 2001; Puigdemívol, 2009...) También, las familias, como indican autores como Arnáiz, (2003), han luchado incesantemente para conseguir que sus hijos/as o familiares puedan estar incluidos en una escuela junto con otros/as compañeros/as sin necesidades, teniendo los mismos derechos y condiciones que estos.

Por ello, y en busca de una igualdad de oportunidades, ha ido surgiendo la necesidad de adaptar los contenidos, procedimientos, objetivos... según sus características personales y necesidad específica. De este modo, aparecen las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs), gracias a las cuales los/as alumnos/as con NEE podrán realizar las mismas tareas y actividades que sus compañeros/as, propiciando así su integración. (González Manjón, 1993, Garrido Landivar, 2001).

Para regular la responsabilidad de elaboración de dichas ACIs, aparece la Orden del 20 de agosto de 2010 (por la que se deroga la orden de 1997)) donde se establecen las funciones del profesor de apoyo a la integración. Así, en su apartado b, recoge:

b) La realización, en colaboración con el profesor de área encargado de impartirla y con el asesoramiento del equipo de orientación, de las adaptaciones curriculares significativas, de conformidad con lo establecido en el artículo 15 de la Orden del 25 de julio de 2008, por la que

se regula la atención a la diversidad del alumnado del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Al igual que con las ACIs y fruto de la gran diversidad que encontramos hoy día en los centros educativos, surge la necesidad de que cada alumno/a tenga un material que responda a sus necesidades personales. Con respecto a ello, la Orden anteriormente citada, hace mención también de la elaboración de dicho material y establece:

c) La elaboración y adaptación de material didáctico para la atención educativa especializada del alumnado con necesidades educativas especiales, así como la orientación al resto del profesorado para la adaptación de los materiales curriculares y de apoyo.

168

Cabe destacar, como se indica anteriormente en la ley, que no será sólo el/la profesor/a de apoyo quien deba elaborar el material adaptado, sino que todo el profesorado que intervenga en el proceso educativo del alumnado con NEE debe estar capacitado para esta adaptación. Para ello y hasta que pueda hacerlo de manera autónoma, los/as profesores/as de área podrán contar con la ayuda y colaboración del profesional de apoyo.

No debemos confundir la adaptación de material didáctico con otras adaptaciones. Todos sabemos que las adaptaciones arquitectónicas u organizativas son importantes en el desarrollo del aprendizaje y la integración del alumno con NEE, pero este trabajo va a centrarse en las adaptaciones del material didáctico como: útiles de escritura, juguetes y cuentos adaptados, sistemas de comunicación... (Gallardo y Salvador, 1999; Puigdemívol, 2011; Aldámiz-Echevarría, 2009)

Vemos importante hacer mención de la múltiple funcionalidad que puede tener este tipo de material, pues la adaptación, en un principio individual, puede convertirse en un útil recurso para todos/as los/as alumnos/as de la clase.

Una vez entendida la necesidad de adaptación de material didáctico, para el/la alumno/a con NEE o sin ella, daremos a continuación unas pautas para su realización, pudiendo el profesorado tener así una base donde apoyarse.

2. CÓMO ADAPTAR MATERIAL DIDÁCTICO

A la hora de adaptar materiales, debemos tener en cuenta aspectos tales como las características individuales del alumno/a. Para ello, tendremos que conocer qué discapacidad tiene dicho/a alumno/a, su nivel y cómo influye en su aprendizaje.

En el caso de la discapacidad motórica, tendremos que tener en cuenta el nivel de movilidad, que miembros tiene afectados, si tiene otro tipo de adaptaciones y si estas son compatibles con

la nueva adaptación a realizar. Es conveniente también, saber si es zurdo/a o diestro/a para adecuar así el material (Gallardo Jáuregui, y Salvador López., 1999)

Es importante con alumnos/as discapacitados visuales, saber qué grado de visión tiene, que ojo tiene afectado, en cuál tiene más desarrollada la visión y si tiene algún tipo de afección (nistagmus, estrabismo, albinismo...). Esto va a posibilitar la adaptación de la letra, seleccionar el contraste correcto entre la figura y el fondo... (Varios, 1994)

Del mismo modo ocurre con la discapacidad auditiva. Por ello debemos conocer, al igual que en el caso anterior, qué grado de audición tiene el/la alumno/a, qué oído tiene afectado, si utiliza otro sistema para comunicarse (lengua de signos, sistema bimodal, palabra complementada...) si utiliza prótesis...

Por último, si el/la alumno/a tiene algún tipo de discapacidad cognitiva o mental debemos conocer qué grado de afectación tiene, si posee algún trastorno asociado, los momentos de fatiga, cansancio, alteración...

Además de lo arriba indicado, nos será de gran utilidad, conocer los gustos y preferencias del alumno/a. Para ello, podemos preguntar al alumno/a, entrevistarnos con la familia para completar la información que este nos ha dado y/o preguntar a los/as profesores/as que trabajen con el/la niño/a (profesores/as de área, profesor/a de apoyo, tutor/a...) e incluso a los/as compañeros/as.

Debemos tener en cuenta que la adaptación no debe suponer un elemento de exclusión, sino que deber ser concebida como elemento inclusivo e integrador. Para ello, debemos realizar un material adaptado atractivo tanto para el/la niño/a al que va destinado en particular, como para el resto de sus compañeros/as en general. No debemos olvidar que algunos de estos materiales serán usados por otros/as alumnos/as suponiendo para ellos un beneficio. También queremos destacar que para que el trabajo del alumno/a en cuestión no sea distintivo, podemos y debemos usar, siempre que sea posible, los mismos materiales que con el resto del grupo-clase, aunque el modo de trabajar, los objetivos a lograr o los contenidos sean exclusivos para él/ella.

Nos gustaría remarcar que, aunque sean alumnos/as con NEE y requieran material adaptado, esto no significa que pertenezcan a Infantil o tengan los gustos propios de esta etapa. Las adaptaciones deben estar acorde con la edad del alumno/a.

Dichas adaptaciones están pensadas para solucionar o paliar la dificultad que presente el/la alumno/a en su proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que, antes de adaptar, debemos tener muy claro qué queremos conseguir con ello, habiendo fijado el objetivo a lograr.

Una fase muy importante de este proceso es, una vez realizada la adaptación, comprobar y evaluar la utilidad y resultados de ésta. En caso de que no se cumplan los objetivos marcados, tendremos que modificar el material hasta que el resultado sea el esperado.

3. ALGUNOS EJEMPLOS DE MATERIAL DIDÁCTICO ADAPTADO

Llegado el momento de adaptar, existen tantas posibilidades como podamos imaginar. Es fácil pensar que un buen material adaptado sea muy costoso, pero nada más lejos de la realidad. Con materiales sencillos, imaginación y creatividad pueden conseguirse fantásticos materiales. Aunque cada alumno/a con NEE necesite unos materiales distintos y específicos para cada aprendizaje, a continuación mostramos algunos ejemplos que pueden servir de ayuda.

3.1. CUENTO ADAPTADO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDADES VISUALES

Para que sea efectivo, un cuento adaptado para discapacitados visuales debe cumplir unas características:

- Tiene que ser manejable para facilitar así su utilización y manejo.
- Debe tener diferentes texturas para desarrollar el tacto del alumno/a y propiciar un aprendizaje táctil-cinestésico. Además, debemos tener en cuenta que, sobre todo en el caso de los alumnos/as ciegos/as o con muy baja visión, es su modo de aprendizaje. Si el/la alumno/a está en la etapa inicial de escolarización podemos enseñarles, a través de dichas texturas, conceptos básicos como liso-rugoso, dentro-fuera, largo-corto, círculo-cuadrado...
- Tendrá como objetivo, al igual que cualquier cuento, enseñar algo al alumno/a. Este objetivo debe estar bien marcado y muy claro.
- Aunque el/la alumno/a invidente no pueda verlos, debe tener colores para llamar la atención de sus compañeros/as y resulte atractivo también para ellos/as.
- El texto debe estar escrito en braille y alfabeto ordinario. Recordamos que el cuento podrán usarlo todos/as los/as compañeros/as de la clase y, por consiguiente, deben poder leerlos ellos también. Será conveniente que la letra del texto esté en cursiva o cursiva ligada (Puig, 1976; Lebrero, 1993; Condemarín y Chadwick, 1990)
- Debemos tener en cuenta también que la escritura en braille es más extensa que nuestra escritura. Por ello, el texto en alfabeto ordinario no debe ser muy extenso ya que al pasarlo a braille e introducir texturas, el cuento se hará aún más grande.
- En caso de que queramos incluir a algún personaje (muñeco) debe estar sujeto con una cinta al cuento para evitar que se pierda. Un/a niño/a vidente podría buscarlo visualmente con facilidad, pero en el caso del alumno/a con deficiencia visual tendremos que facilitarle dicha búsqueda.

Los objetos, personajes, animales... que aparezcan en el cuento debe tener las dimensiones (tridimensional) y perspectivas adecuadas. Por ejemplo, si aparece una vaca, esta debe presentarse con una perspectiva correcta en la que se le diferencien bien las cuatro patas (todas con el mismo tamaño), el rabo, las orejas... recordamos que estos/as alumnos/as “ven por las manos” y tendrán que percibir los objetos, los cuales se asemejarán lo más posible a la realidad.

- Para que este cuento sea entendido lo mejor posible, antes de comenzar a leerlo, presentaremos al alumno/a los personajes que aparecen en él. Para ello tendrán que tocarlos, palparlos, diferenciarlos...para posteriormente identificarlos en cada parte de la historia.
- Las ilustraciones, evidentemente, irán en relieve para que el/la alumno/a pueda percibirlas.
- Este cuento, podría completarse con figura móviles que se articulen, lo cual incitará la curiosidad del alumno/a.
- Una vez conocidas las características que deben tener los cuentos adaptados a alumnos/as discapacitados visuales, la realización de este material no será complicada. Solo hará falta ponerle empeño y dedicación.

3.2. JUGUETE ADAPTADO

Muchos de los juguetes que hay hoy día en el mercado, por no decir la mayoría, precisan de un pequeño interruptor para activar su mecanismo o se accionan al presionar alguna parte de este. En principio, esto no tendría mayor importancia, pero el problema aparece cuando es un/a niño/a con problemas de movilidad el/la que tiene que ponerlo en marcha.

Fruto de esta necesidad, aparece la adaptación de dichos juguetes. Ésta consiste en la sustitución del interruptor de fábrica, por uno que se adapte a la necesidad específica del niño/a y este/a pueda accionarlo de manera autónoma. El procedimiento será el siguiente:

- Localizamos el mecanismo donde se activa el juguete.
- Una vez localizado, lo abrimos, extraemos los cables y los empalmamos con otros más largos. Estos, a su vez, irán conectados a un interruptor o pulsador que elegiremos en función de las características del niño/a. De este modo tendremos en cuenta:
 - Si el/la niño/a tiene la suficiente destreza para hacer la pinza.
 - Si tiene fuerza en la mano para poder accionar el juguete.
 - También será importante saber qué tipo de prensión y/o presión puede hacer con la mano.
 - Si es zurdo o diestro o que mano puede usar mejor.
 - Si utiliza o no los miembros superiores.
 - Si, a pesar de que dirija dichos miembros hacia los objetos, no puede asirlos.
 - Si una vez agarrado el material no puede, voluntariamente, soltarlo.
 - Debemos considerar también la opción de que el/la niño/a pueda asir los objetos, según las características específicas de sus miembros superiores.

Una vez observados todos estos aspectos y, elegidos aquellos que son específicos del alumno/a, pasaremos a la elección del interruptor que irá desde un pulsador corriente hasta una esponja, pasando por un joystick.

“La elaboración de este material, nos permitirá trabajar diversos campos como la atención, la relación causa-efecto, la captación de instrucciones y/o el seguimiento de estímulos visuales en movimientos. (...) Además, este tipo de actividades nos permitirá así mismo, estructurar interrelaciones con otros niños, con los que podremos introducir nuevas consignas e integrar a nuestros/as alumnos/as en algunas actividades de grupo” (Gallardo y Salvador, 1999, p.152).

3.3. ÚTILES DE ESCRITURA

Son muchos y diversos los útiles de escritura que podemos emplear dependiendo de la situación concreta de cada alumno/a. La adaptación de dichos útiles dependerá de lo siguiente:

- Si no puede manejar los útiles de escritura. En este caso, ofreceremos al alumno/a materiales manipulables que no requieran la destreza y precisión de los miembros superiores. Entre otros encontramos:
 - Materiales manipulables: cubos, figuras geométricas, material de arrastre... de diferentes formas y tamaños que puedan adaptarse a las diferentes formas de prensión de cada persona. Para ello debemos tener en cuenta:
 - Si el/la alumno/a va a poder asirlos y cómo lo hará.
 - Si podrá desplazarlo por todo el tablero empleando alguna forma de arrastre.
 - Si va a poder señalarlo manualmente o utilizando algún gesto con la mirada, la cabeza o cualquier otra parte del cuerpo.

Esta adaptación es bastante sencilla, pues el docente sólo tendría que adherir en cualquiera de las caras de los ya mencionados cubos o bloques, el contenido pedagógico que se esté trabajando. Cabe mencionar, que será conveniente, que las láminas y/o tarjetas que van pegadas al material de arrastre estén plastificadas para evitar su deterioro debido al babeo de los/as alumnos/as (en caso de que lo haya). Además, debemos procurar que estas tarjetas sean resistentes (reforzarlas con cartón o cartulina, goma EVA, corcho...) para evitar así que se rompan al tirar de ellas, ya que, normalmente, este tipo de alumnado no controla la fuerza o prensión que ejercen sobre el objeto a agarrar. Este material dará a nuestros/as alumnos/as la posibilidad de “escribir” sin emplear papel y lápiz (Gallardo y Salvador, 1999, p.122-123).

- Materiales imantados para utilizar sobre pizarras férricas. A pesar de que en el mercado podemos encontrar algunos materiales para emplear sobre pizarras férricas, es muy probable que no siempre respondan a la necesidad del alumno/a o que el contenido de dicho

material no sea el que buscamos. Para ello, podemos diseñar fácilmente nuestro propio material. Sólo necesitamos la pizarra férrea en cuestión e imán, que colocaremos en la parte posterior de cada tarjeta. Además, es aconsejable para la elaboración de estas láminas, emplear material de poco peso como el corcho blanco, la goma-espuma, cartón... Debemos destacar que la pizarra tendrá que ir sujeta al pupitre de manera que pueda colocarse verticalmente. Esto nos proporcionará una mayor seguridad y eficacia en el uso (Gallardo y Salvador, 1999, p.124-125).

- Sistemas de imprentillas. Estos sistema de imprentillas, no son más que sellos que el/la alumno/a empleará en sustitución de los útiles tradicionales de escritura. Las imprentillas deberán adaptarse a las características propias de cada alumno/a. Podemos elaborar dichas imprentillas empleando tiradores de cajones, tapones de corcho de botellas de champán, madera, plástico, FIMO o caucho)... (Gallardo y Salvador, 1999, p.127).
- Si pueden emplear lo útiles de escritura pero con alguna adaptación. Para estos casos la principal adaptación a realizar sería el engrosamiento del útil de escritura (lápiz). Para ello tendremos en cuenta:
 - El tipo de presa que puede realizar el/la alumno/a (en puño, cilíndrica o esférica).
 - El tipo de pinza (digital, palmar, entre los dedos o lateral)

Para lograr esta adaptación y conseguir dicho engrosamiento podemos emplear material como el FIMO, para realizar un molde a medida o uno ya comercializado de venta en ortopedias. También podemos engrosarlos con goma-espuma (Gallardo y Salvador, 1999, p.130-131).

- Si no pueden controlar los movimientos anormales de sus miembros superiores. Es probable que nos encontremos con alumnos/as que no controlen sus movimientos debido a su espasticidad. Esto va a dificultar el empleo de útiles ya que dificulta los movimientos precisos. El objetivo con este alumnado no será el manejo del útil, puesto que realmente puede hacerlo, sino controlar dichos movimientos involuntarios. Para ello utilizaremos la pulsera lastrada, que no es más que una muñequera con peso. A la hora de elaborar este material tan rudimentario, debemos hacer que la pulsera no suponga un elemento discriminatorio. De este modo, las elaboraremos con motivos o estampados que sean del gusto del alumno/a y acordes a su edad (Gallardo y Salvador 1999, p.134).

Para concluir con el tema de las adaptaciones, queremos hacer mención de las muchas peculiaridades que podemos encontrar en el alumnado. Para cada una de ellas habrá una adaptación concreta a realizar, aunque, afortunadamente y cada vez más, podemos encontrar comercializadas algunas de ellas. Este es el caso del licornio o puntero cabezal, las adaptaciones bucales (cuando el uso de los miembros superiores no es funcional), la máquina de escribir electrónica (cuando no puede utilizar los útiles)... No podemos negar que esto ha supuesto un avance para todo el alumnado con necesidades, pero es obvio que aún queda

mucho camino por recorrer. Hasta entonces, es primordial saber de la importancia de las adaptaciones y que todos aquellos profesionales implicados en el aprendizaje de estos/as alumno/as sean conscientes de ello y de la formación que deben de recibir durante todo el periodo que ejerzan como docentes, ya que sus conocimientos deben de estar a la orden del día para así poder progresar con sus alumnos y tener otros recursos que emplear ante el fracaso de una determinada metodología utilizada con el alumnado. Ni que decir tiene, que debe haber una correcta coordinación entre todos los docentes que participan en la educación del alumnado, así como con otros profesionales y con la familia, para conseguir el máximo progreso en su formación y habilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, M^a DEL MAR; ALSINET, J.; BASSEDAS, E.; GINÉ, N.; MASALLES, J.; MASIP, M.; MUÑOZ, E.; NOTÓ, C.; ORTEGA, Á.; RIVERA, M Y RIGOL, A. (2009) *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. (4^a reimpresión). Barcelona: Graó.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- GALLARDO JÁUREGUI, M.V. Y SALVADOR LÓPEZ, M.L. (1999). *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos* (2^a ed.). Maracena, Granada: Aljibe.
- GARRIDO LANDÍVAR, J. (2001). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales*. Madrid: CEPE
- GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993). *Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe
- MOYA MAYA, A. (2002). *El profesor de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo? ¿cómo?... realiza su trabajo*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- MOYA MAYA, A.; MARTÍNEZ FERRER, J. Y RUÍZ SALGUERO, J.M. (2005). *Una alternativa de apoyo en los centros: el modelo de apoyo curricular*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Orden del 9 de septiembre de 1997 por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden del 20 de agosto de 2010 por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2009). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. (10^a reimpresión). Barcelona: Graó.
- VARIOS. (1994). *Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. (1^a ed.) Archidona, Málaga: Aljibe.

ANEXO

A continuación se muestran algunos ejemplos de material adaptado:



NUESTRAS PUERTAS ESTÁN ABIERTAS: LA ACOGIDA EN CASTILLA Y LEÓN

Pilar Fernández Gómez
Convivencia - CFIE León
pifergo@gmail.com

RESUMEN

Esta comunicación versa sobre la enseñanza del español como L2 a alumnos con desconocimiento total de la lengua de acceso al currículo oficial de Castilla y León. Las innumerables dificultades de acceso a nuestro sistema educativo podrían ser mermadas si los planes de acogida de los centros dejaran de ser buenas intenciones plasmadas en papel como apéndices al Plan de Atención a la Diversidad que se incluye en el Proyecto Educativo. Consiste pues en interrelacionar el Plan de Acogida del centro con el resto de proyectos y planes institucionales, donde se tenga en cuenta qué se pretende, cómo se va a intentar y quién o quienes son los responsables en cada momento del proceso, persiguiendo siempre el modelo de inclusión educativa en el que resulta imprescindible el respeto, el aprendizaje cooperativo, la equidad y la convivencia, entre otros valores, para poder optar a una enseñanza de calidad.

176

INTRODUCCIÓN

Los cambios que está viviendo la sociedad española han supuesto la presencia de personas con grupos lingüísticos y culturales diversos, suponiendo un gran reto para los docentes a la hora de desarrollar nuevas estrategias puesto que nuestra realidad va cambiando.

Los alumnos/as que llegan a nuestros centros - procedentes bien de familias extranjeras cuya lengua materna difiere de la lengua oficial en la que se les escolariza, o bien procedentes de sus países de origen - se encuentran con innumerables dificultades de acceso a nuestro sistema educativo que podrían ser mermadas si los planes de acogida de los centros dejaran de ser buenas intenciones plasmadas en papel. Al hilo de estas afirmaciones, todos conocemos situaciones en las que tras las orientaciones institucionales, en los centros existe la tendencia a presentar los planes de acogida como apéndices al Proyecto Educativo, en lugar de formar parte integral del mismo.

1. LA REALIDAD EN LOS CENTROS

La situación actual de nuestros centros supone intentar acercarse al ritmo de cambios que impone la sociedad. La dificultad que encontramos es que las reformas de nuestra práctica educativa son procesos bastante lentos, en los que además de la buena voluntad del profesorado, se necesita definir el tipo de educación pretendido, en este caso desde el enfoque intercultural e inclusivo. Se trata de plasmar objetivos, planes de actuación, estrategias, organización, planificación...etc.

Los conflictos y las diferencias que encontramos en los centros tienen su origen en el concepto de diversidad entendido desde la asimilación.

Nuestro sistema educativo fue diseñado inicialmente para dar respuesta a las necesidades de una sociedad más homogénea, frente al reconocimiento actual de la diversidad escolar. Este reconocimiento se traduce en elaborar respuestas a las necesidades de todos los alumnos, sea cual sea su procedencia cultural.

La llegada a los centros de los alumnos inmigrantes y sus familias supone un fuerte impacto psicológico tanto para ellos como para el profesorado, sobre todo, a los tutores adjudicados quienes piensan “otro más”.

El mutuo desconocimiento lingüístico y los patrones culturales hace que se permanezca en un impas o shock del que hemos de salir, pues la función de la escuela es orientar a los alumnos en la adquisición de competencias que favorezcan la construcción de su propia identidad.

Los alumnos llegan al centro de manera imprevisible, con la orden de escolarización bajo el brazo desde la inspección educativa quien previamente nos ha telefoneado y...¿qué hacemos?



Recabar información sobre la edad, procedencia, si ha estado escolarizado previamente...Comienza el trasiego y la inquietud desde el equipo directivo para poner en marcha el plan de acogida que se ha elaborado en su día según las indicaciones de la Administración Educativa y que no había sido necesario hasta este momento.

El tutor asignado se pone nervioso, pide ayuda, se agobia...¿quién se va a hacer cargo de la acogida? ¿cómo? ¿se le podrá facilitar material? ¡nos falta tiempo! Son algunas de las expresiones más oídas.

Hasta el momento, las salidas y decisiones más inmediatas pasan por buscar información del país, enseñar las instalaciones del centro, recabar evaluaciones de competencia comunicativa y de los distintos niveles curriculares, presentarle al tutor y su grupo de referencia, pero y a continuación...¿cuál va a ser la secuencia?

La mayor dificultad aparece cuando existe desconocimiento de la lengua de instrucción, pese a reconocer que en los demás casos, siempre existen desajustes en los patrones culturales de comportamiento, pero aún así, alivian algo más a los centros.

A la hora de poner en marcha el plan la acogida en los centros, no debemos olvidar que cualquier alumno/a que se incorpore a nuestro sistema procedente de otra cultura, traerá consigo

todos aquellos patrones culturales establecidos en su propia cultura y éstos no se corresponden con los nuestros, a pesar de los estereotipos que conocemos.

La inadecuada conceptualización de la mayoría del profesorado, quienes carecen de formación e información, las aportaciones del contexto familiar, así como la tendencia social de intentar asimilar a todo el que llega, son las principales barreras sobre las que trabajar para poder avanzar.

2. LA ACOGIDA COMO ELECCIÓN DE CENTRO

Cuando una persona llega por primera vez a un centro educativo necesita sentirse acogida. No sólo me refiero al alumnado, sino también al profesorado y a las familias.

La acogida ha removido cimientos pedagógicos y han aparecido actitudes distintas entre el profesorado. Desde el que piensa que se han de continuar haciendo las cosas igual hasta quien reflexiona sobre una práctica educativa distinta que conlleva cierta implicación afectiva y comporta procesos de adaptación conjunta entre docentes, alumnado y familias.

Así, se pueden establecer como objetivos básicos el conocimiento de la escuela por parte de las familias y el alumnado, el conocimiento de los compañeros y del profesorado y que el centro educativo y sus docentes, conozcan al alumno y a su familia que normalmente presenta elevadas expectativas sobre la formación de sus hijos y se manifiesta desconcertada ante las implicaciones que le demanda el centro.

Las respuestas educativas que han aparecido en estos últimos años son muy ricas, aunque necesitan desarrollarse más en la práctica. Como dice Puig Rovira (2003), "...una idea comienza a vivir cuando se usa como respuesta a los problemas educativos que tienen planteados los equipos docentes. Pero cuando las ideas se han convertido, al menos una vez, en actividades vivas, deben dar un paso más e institucionalizarse: se deben convertir en elementos de la cultura del centro". No se trata de actitudes personales y voluntaristas del profesorado, sino de una decisión corporativa de centro.

Así, es el centro quien atiende a las peculiaridades y particularidades de cada alumno, en lugar de intentar que sean éstos quienes se adapten al centro y a cada profesor. Se pretende que los alumnos a pesar de sentirse diferentes, no se vean excluidos por ciertos prejuicios y estereotipos nuestros. Son diferentes, pero no deficientes como han sido considerados en ocasiones.

Tales actuaciones deberán proponerse tanto al alumnado de nueva incorporación sea o no extranjero, como al resto: por lo que estarán dirigidas a los que llegan y a los que acogen.

La adaptación difiere de un individuo a otro, de la diferencia lingüística, de la causa de la inmigración, de la competencia profesional, técnica y social de cada uno. Ha de tenerse en

cuenta, además, que inmigrar supone incertidumbre, sentimientos de separación, angustia generada por las diferencias, anonimato, confusión, melancolía, también esperanza e ilusión. Todo ello filtrado por los estados de ánimo y mentales de cada individuo. No olvidemos pues, su conmoción inicial.

La tarea de la escuela es hacer comunidad a partir de la diversidad, de las necesidades de cada persona. Educar frente a instruir teniendo en cuenta la importancia del currículo oculto, en el que todo profesional de la educación imparte muchas lecciones que van más allá de su materia. Se trata de las estrategias y hábitos que desarrollamos de manera inconsciente y rutinaria que se acaban normalizando.

Ante el interrogante de ¿qué hacer? o ¿cómo actuar? la necesidad del profesorado, no sólo de unos pocos, debido a la realidad y a la creencia en la inclusión, arrastra a la sensibilización necesaria y el acercamiento al problema. Hemos de concienciarnos de que la educación del presente es la que configura la sociedad del futuro.

De la adecuada respuesta dependerá, en parte, el clima de confianza y convivencia que se respire en el centro y, como consecuencia, el éxito del alumnado en el entorno escolar.

En 1996 ya quedó claro en la UNESCO con el informe Delors al definir los cuatro pilares básicos para la educación del futuro: aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser.

Con estos cuatro pilares, algún día dejaremos de hablar de integración de culturas y hablaremos de una escuela que enseñe a ser, a vivir, a hacer y a conocer lo nuestro y lo de los que nos rodean, tanto de forma individual como colectiva; una escuela que INCLUYE.

2.1 Estructura del Plan de Acogida

Dentro del sistema escolar, todo lo que no se plasme y organice de una determinada forma, precisando la estructuración de temporalidad, situación contextual, objetivos, funciones y evaluación, se considera carente de interés. Los Planes de Acogida, presentan una estructuración que puede presentar diversos formatos organizativos en función del contexto y del propio centro. La organización es compleja y requiere del compromiso del liderazgo pedagógico para poder llevarlo a cabo.

Los procesos de acogida al ser cada vez más estructurados y normalizados, responden más o menos a las necesidades específicas del centro.

A la hora de acoger hemos de tener presente sus dos perspectivas:

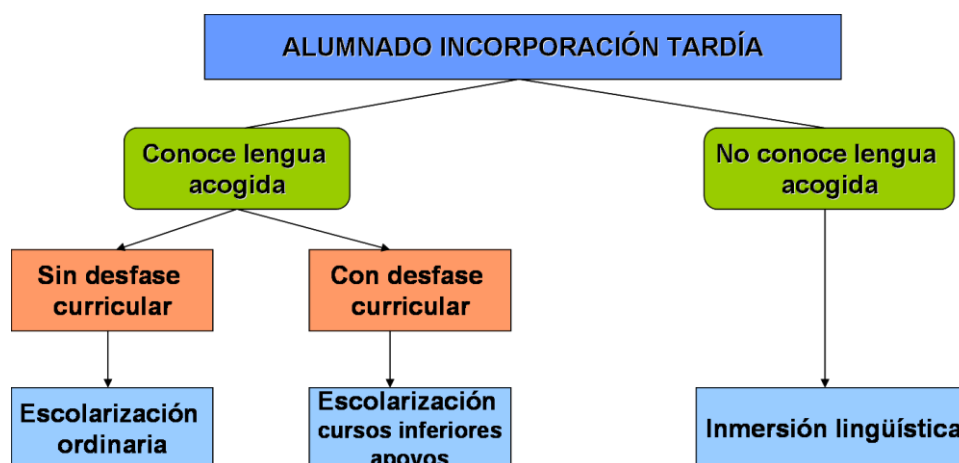
- a) *A nivel de centro*: los criterios establecidos en el Proyecto Educativo que aglutina al Plan de Atención a la Diversidad y dentro de éste, la inmersión lingüística, programas de compensatoria, PROA...etc. y el personal que les va a atender en función de sus peculiaridades individuales.

b) *A nivel administrativo y curricular*: las modificaciones metodológicas, organizativas, de agrupamientos...etc. y las adaptaciones curriculares tanto significativas como no significativas.

Las principales dificultades que encontramos a la hora de poder desarrollar estos planes estriban en los propios prejuicios y estereotipos de las familias y los propios docentes como individuos inmersos en la sociedad que empuja a la asimilación, así como la propia urgencia con la que paliar la situación creada.

Las fórmulas de acogida, pueden ser múltiples y variadas: desde la incorporación escalonada similar al periodo de adaptación de infantil (la más cómoda para la organización del centro) hasta la incorporación a tiempo total, que supone un mayor despliegue al menos en las primeras semanas. Es interesante diferenciar en su estructura, la importancia de la competencia lingüística en la lengua de acogida.

180



Esquema gráfico Alumnado Incorporación Tardía

Además de interesarnos por su procedencia, hemos de realizar el esfuerzo de aprender a pronunciar correctamente su nombre, por muy exótico que nos parezca. Pero es su seña de identidad. Otra pauta a seguir podría ser solicitar a la familia o a las personas con las que nos podamos comunicar, cómo suenan fonéticamente en su idioma las expresiones “muy bien”, “gracias”, “por favor”, “repite” para tenerlas a mano, poder reproducirlas e ir las utilizando a la par que nos expresamos con naturalidad en castellano. Poco a poco, los alumnos irán identificando expresiones con las ya conocidas previamente y comenzar así la andadura del proceso de inmersión, en el caso de desconocimiento de la lengua de acogida.

Es importante tener en cuenta que debemos respetar sus tiempos de silencio, así como apoyar visualmente mediante fotos o pictogramas nuestras estrategias metodológicas.

La primera impresión queda reflejada como una instantánea. De nuestra respuesta y acogida inicial, dependen sus conductas y comportamientos posteriores.

Todos los Planes de Acogida responden a un protocolo -- quién, cuándo, cómo -- en función del contexto en el que esté situado el centro, siguiendo la normativa, definiendo a quiénes se dirige, a partir de la primera entrevista y recopilación de información así como el primer día de clase. Podemos asignar un compañero/a como tutor/a, mantener la coordinación docente y la observación como primeras estrategias para conseguir el fin último: acoger y sentirse acogido. Se trata de atender a todas las personas que se incorporan nuevas al centro para evitar su angustia, la ansiedad que genera el primer día y ofrecer seguridad, colaboración y ayuda. Si no se sienten atendidas sus preocupaciones, emociones...etc. será difícil conseguir que se centre y supere con éxito el nuevo reto. Desde los primeros días, hemos de implicarles en tareas en las que puedan tener éxito. Posteriormente, se elaborará un plan individualizado, adaptado, provisional, y revisable como respuesta educativa.

Por ello no me voy a detener en la importancia del Plan de Acogida incardinado en el Plan de Atención a la Diversidad incluido en el Proyecto Educativo, pero sí dejar claro que al igual que el resto de programas y planes del centro, sigue un protocolo que se debe respetar por haber sido consensuado previamente y aprobado en Consejo Escolar.

2.2. Español como L2 y sus implicaciones educativas

El aprendizaje de la lengua de instrucción en este caso, se fundamenta desde el enfoque comunicativo con la intención de enfatizar el significado frente a la forma y poder dar respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos en estos primeros momentos, potenciando sobre todo su posibilidad de comunicación en la situación que viven y donde van a establecer sus primeras relaciones sociales.

La experiencia como docente y los estudios tanto de Cummins como de Coelho, aportan que el proceso tarda al menos cinco años, a pesar de su competencia lingüística a nivel comunicativo. Al exponerse cierto tiempo a la lengua dominante adquieren fluidez y somos capaces de comunicarnos, pero no debemos olvidar que el currículo exige otro tipo de competencia lingüística, de tipo cognitivo-académico, que tardarán en adquirir sobre todo desde el punto de vista de la expresión. Para ello requieren de cierto andamiaje en cada una de sus fases.

Otro de los aspectos a resaltar es la adquisición del español como L2 por parte de los alumnos de segunda generación. Me refiero a los nacidos en nuestro país que acceden a la escuela con cierta inmersión, pero sin los conocimientos que traen los alumnos autóctonos y a los que también debemos tener en cuenta en este apartado, pues adquirirán las competencias comunicativa, académica y cultural con sus compañeros, pero a su ritmo.

Por último, la organización del aula y de los centros a la hora de llevar a cabo esta respuesta educativa en Castilla y León se realiza desde el Programa de Adaptación Lingüística y Social y Educación Compensatoria, teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje de las competencias mencionadas es un proceso lento que, además de realizarse a largo plazo, se produce en contextos escolares diferentes, las aulas de adaptación lingüística/compensatoria y las aulas ordinarias.

3. TENDENCIAS EDUCATIVAS: CALIDEZ Y CALIDAD EN LA INTERVENCION EDUCATIVA

La LOE plantea las competencias básicas como aprendizajes fundamentales que el alumnado ha de alcanzar a lo largo de todo su periodo formativo. El reto no es fácil, y nos está costando. La UNESCO aporta que la educación de calidad se ha de basar en “el respeto a los derechos humanos y en la dotación de competencias al alumno para poder entender a los demás, ser abiertos y valorar la diversidad.” y en ello andamos...Siguiendo a Pérez Gómez (2007) “la escuela debe utilizar las herramientas de las que dispone de forma interactiva y eficaz; funcionar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma”. Sólo así conseguiremos la calidad de la que hablamos.

Entonces, se ha de tener en cuenta cómo se plantean los objetivos y la información. Ha de ser de la forma más clara posible. Asimismo, deben ser viables y creíbles, formulados a través de un plan temporalizado (qué, cómo, cuándo, con qué recursos, a quién le corresponde hacer qué tarea, etc.) de forma que actúe como herramienta para anticipar las acciones necesarias y para evaluar las desarrolladas. Por último, la participación ha de ser lo más amplia posible dentro de la comunidad educativa y no sólo en el diseño de las propuestas de acción, sino también en la elaboración de los objetivos y la evaluación tanto de las competencias como del proceso y los resultados.

Cuando un alumno llega a un centro, lo primero que se tiene en cuenta es su edad, y en función de ésta, se le asigna un grupo y a posteriori se realiza la evaluación inicial mediante la cual seremos capaces de ver cómo se desenvuelve en el terreno escolar y en su entorno.

Los niños independientemente de su contexto cultural, se enfrentan con 3 retos propios de la infancia: establecer, mantener y finalizar relaciones sociales, y en el caso de los alumnos de incorporación tardía o a los que afecta el plan de acogida, ser capaces de extrapolarlas a sus padres y transmitirlos. La acogida de estos alumnos, supone todo un proceso tanto para el alumno como para el profesorado, su familia y sus compañeros. Siguiendo la terminología de calidad podemos reflejarlo en una ficha de procesos.

En definitiva, debemos desarrollar la comunicación intercultural y los procesos de acogida como parte indispensable de la actividad ordinaria de un centro educativo con el objetivo de conseguir la inclusión y mejorar la calidad educativa. Esta mejora se refleja en las siguientes áreas:



Principales Áreas de Mejora detectadas en los centros

4. IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El término inclusión educativa aparece como una de las finalidades de la LOE, aunque ya en el preámbulo se cita “La inclusión entendida como forma de garantizar el desarrollo de todos, favorecer la equidad y contribuir a una mayor cohesión social”. Todos sabemos que la inclusión presta una especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos. Considera la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje. La inclusión educativa y social ha sido definida como un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para minimizar, a través de la innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (Ainscow et al., 2006). Se deduce entonces que la inclusión es un proceso en constante cambio, donde el aula es percibida como un espacio de interacción y feedback, que además implica la participación de toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, desde la educación inclusiva se concibe a la escuela y al aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículo común. Ahora bien, en el camino para lograr la inclusión, nos encontramos con algunas barreras que nos limitan el proceso. La complejidad que supone la interacción entre las diferentes realidades individuales y específicas y las propias condiciones escolares (el currículo, la forma de enseñar y evaluar, la organización escolar, la cultura de los centros, etc.) sobre quienes enseñan o podrían enseñar, son las que sintetizan de manera global las mayores dificultades. De este modo se provoca el dilema educativo de las diferencias individuales. Así pues aspectos como el liderazgo, la actitud, el rol de los docentes, el aprendizaje colaborativo y su desarrollo profesional suponen condiciones imprescindibles para caminar hacia centros con una orientación inclusiva.

Algunos autores comentan que la escuela inclusiva es muy diferente a la actual. *“Una escuela inclusiva es aquella que adecúa el menú general para que todo el mundo pueda comerlo, para*

que sea un currículum común, y lo hace compartiendo un espacio y un tiempo escolar, porque detrás de cómo y de qué se enseña hay unos determinados valores que configuran una forma muy determinada de vivir” (P. Pújalas Maset, 2001).

Para poder lograrlo, es imprescindible mantener coherencia e interrelación entre todos los planes del centro, los cuales deben ir dirigidos hacia el mismo fin (fomento lectura, PROA, proyectos de innovación, convivencia, las actuaciones que se desarrollen en la tutoría...): el éxito escolar y la participación activa de todo el alumnado en la vida social y escolar del centro. Por lo tanto, podemos considerar la formación y el aprendizaje cooperativo como las piezas clave de la educación inclusiva.

La principal preocupación de los docentes es la respuesta a la diversidad e inclusión de los alumnos en el aula. El cambio puede ser doloroso. Cambiar exige correr riesgos y enfrentarse a incertidumbres, perdiendo parte del control de la situación. Puede provocar confusión y resistencias. Para ello, resulta imprescindible conocer dónde pueden estar, para el profesorado, los principales obstáculos en su camino hacia nuevas ideas y nuevas maneras de trabajar. La mayor parte de los docentes aluden a la falta de aptitudes y actitudes necesarias para afrontar el cambio social, la falta de comprensión y reconocimiento social y la escasez de recursos como los principales reparos.

El modo de paliar estas dificultades no es otro que facilitar el desarrollo profesional mediante la formación permanente que responda a las ansiedades y preocupaciones, así como fomentar el apoyo mutuo dentro del centro.

En Castilla y León, las modalidades formativas abarcan desde la formación presencial a la formación online pasando por la formación en el propio centro como cauce de participación individual. La gran apuesta de la Consejería de Educación en estos últimos años ha sido la formación específica siguiendo diferentes itinerarios formativos que incluyen diversas modalidades en los planes de formación de centro. La actualización científica y didáctica, la innovación metodológica...etc. se presenta secuenciada, ordenada pedagógicamente y es articulada en un tiempo determinado, de dos a tres cursos académicos. Se incluyen las modalidades por todos conocidas: cursos, grupos de trabajo, seminarios,...etc. La finalidad es dar la respuesta formativa al centro dentro de su contexto y sus propias necesidades. Se trata de proporcionar flexibilidad en el desarrollo formativo. Este planteamiento ayuda a que los docentes vean como suyo el proceso formativo, dado que tienen capacidad de decisión sobre qué y cómo van a aprender.

Por otra parte, también se ha dado respuesta a la demanda formativa planteada por determinados colectivos de profesores, en este caso de Educación Compensatoria quienes mediante los planes de formación de equipos de profesores pueden dar respuesta a sus necesidades formativas de un modo específico. Por lo tanto, se fomenta un proceso formativo estructurado que respete la libertad y autonomía del centro respecto a la detección de

necesidades especificando y concretando qué se va a hacer, cómo y cuándo. Los profesores valoran y prefieren aquello que tiene mayor utilidad práctica a corto plazo, que responda a los problemas que les van surgiendo en sus aulas.

La formación en cuestiones interculturales del profesorado pretende combatir los prejuicios que algunos docentes reconocen tener sobre las familias y el alumnado inmigrante. Dentro de este campo, la principal necesidad es la de poder solventar las dificultades de comunicación con el alumnado.

Los profesores noveles que llegan a nuestros centros demandan formación en inclusión y atención a la diversidad, pues son conocimientos que han abordado desde el marco teórico en su formación inicial que desconocen cómo dar respuesta. Apuntan algo así como “esto en la carrera no te lo enseñan, ni en la carrera ni en las oposiciones”.

La mayoría nos hemos sentido inexpertos al principio a la hora de afrontar la demanda que se nos presentaba de repente y sin aviso. Por lo tanto, hemos de alentar a nuestros compañeros más noveles a la hora de encontrar soluciones.

Los contenidos responden a la planificación didáctica y organizativa del aula, sin ser recetas. Han de ofrecer la posibilidad de compartir las preocupaciones, conocimientos y prácticas. Entre todos se construye el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, no podemos olvidar la importancia de la evaluación en todo proceso formativo, ya que proporciona el análisis de la experiencia y aporta propuestas de mejora. Se trata de evaluar no sólo el resultado, sino también los procesos.

Este planteamiento formativo aboga por acortar distancias entre las necesidades de formación y los propios procesos formativos. No se trata de proporcionar formación como ofertas aisladas desde los CFIE y las universidades, sino de una política de detección de necesidades, que recoja las necesidades de los centros y en función de ellas, se diseñen propuestas que respondan globalmente a los docentes y sus centros.

Desde mi punto de vista, creo que se debe proporcionar un concepto de inclusión amplio, no sólo los alumnos sujetos de apoyo específico, sino visto desde una visión más globalizada del aula para **conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje persiga calidad y equidad.**

CONCLUSIÓN

Cuando vemos que es el centro en su conjunto de manera colegiada quien acoge al alumno que procede de otra cultura, se puede vislumbrar un inicio hacia el camino inclusivo.

Las claves para mejorar tanto las aptitudes como las actitudes del profesorado están en entender la interculturalidad como apertura y adaptación mutua entre los que vienen y los que reciben,

teniendo en cuenta en la convivencia el proceso de conocimiento, aceptación e intercambio de información.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). Improving schools, developing inclusion
Londres: Routledge.
- BESALÚ, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis.
- BESALÚ, X. (2002). Los procesos de escolarización de los hijos de familias inmigradas. Un estudio de casos. Ofrim.
- BESALÚ, X. y VILÁ, I. (2007). La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del Siglo XXI. Madrid: Catarata-MEC. suplementos: 10, 65-77.
- CARBONELL, F. (2009) Educación inclusiva y diversidad cultural. Centro de estudios hispánicos de Castilla y León. Revista Prácticas de Educación Intercultural. 9-20.
- COELHO, E. (2006) Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Barcelona: ICE-Horsori
- CUESTA, F. e IBARRA, J (2007) L2 en contextos educativos: formación permanente del profesorado. Linred. Monográfico V: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes.
- CUMMINS, J. (2002) Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid: Morata
- LINARES GARRIGA, J.E. (2007) Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español E/2. Linred. Monográfico V: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes.
- LINEROS QUINTERO, R Y GARCÍA GUTIÉRREZ, E (2007) Plan de evaluación del español como segunda lengua en contextos escolares de enseñanza obligatoria de la Región de Murcia
- OLLER, C Y COLOMÉ, E (2010) "Alumnado de otras culturas". Barcelona. Graó.
- PEREZ GÓMEZ (2007) "La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas". Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.
- VILÁ, I. (2006) "Lengua, escuela e inmigración". Cultura y Educación, 18 (2), 127-142.

LA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA

Maria Rosa Rosselló Ramon y Begoña de la Iglesia Mayol

Universitat de les Illes Balears

mrosa.rossello@uib.es

187

RESUMEN

En este artículo, vamos a centrar nuestra mirada en la Adaptación Curricular Individualizada (ACI), uno de los instrumentos básicos que ha acompañado el proceso de cambio que ha sufrido la escuela desde que, con la implementación de la LOGSE, se generalizara la integración escolar. Tras más de veinte años utilizando este instrumento, con un nuevo marco legal que opta por una educación inclusiva y que apuesta por un enfoque competencial, nos interesa valorar de qué modo puede la ACI contribuir a eliminar las barreras en el aprendizaje y la participación o, por el contrario, está perpetuando una cierta exclusión encubierta.

1. INTRODUCCIÓN: VEINTE AÑOS EXPERIMENTANDO CON LAS ACI

Desde que en 1990 con la publicación de la LOGSE se impulsara la integración escolar y se articularan los diferentes niveles de concreción curricular (con sus respectivos documentos), la escuela ha ido alcanzando nuevas cotas de inclusión educativa, acumulando experiencias de todo tipo. El repertorio de cambios y novedades introducidas es amplio y dilatado. Sin embargo, en este artículo, vamos a centrar nuestra mirada en uno de los puntales básicos que ha marcado este proceso de cambio: la adaptación curricular individualizada (ACI). Nos interesa valorar sus aportaciones y, sobre todo, su sentido y utilidad en unos momentos en que apostamos por un modelo de escuela inclusiva que trabaja desde el enfoque competencial.

Tal como se reflejó en su día en el marco legal¹⁷, las adaptaciones curriculares nacieron como una herramienta que iba a facilitar la atención de las nee mediante la personalización de la enseñanza:

«1. En la Educación Primaria podrán realizarse adaptaciones curriculares que se alejen significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículum, dirigidas a alumnos con nee. Dichas adaptaciones podrán consistir en la adaptación de los objetivos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente

¹⁷ En el Artículo 12 del Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (BOE 26-IX-91), que marca el currículum de la Educación Primaria para el ámbito territorial y de gestión del MEC se dibujaba con claridad el contenido de las adaptaciones curriculares.

modificación de los criterios de evaluación, así como en la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares. (...) 3. Las adaptaciones curriculares citadas serán precedidas, en cualquier caso, de una evaluación de las nee del alumno y de una propuesta curricular específica».

Aunque con el paso del tiempo se ha ido identificando la ACI sólo con su dimensión documental, cabe recordar que en sus primeros planteamientos, el término hacía referencia al proceso de transformación que podía sufrir el marco curricular para adecuarlo a las necesidades educativas del alumnado, tal como se recogía en uno de los materiales formativos que elaboró el MEC (1992) para ayudar al profesorado a poner en práctica los planeamientos y concepciones curriculares contenidas en la LOGSE: «Los sucesivos niveles de concreción que se proponen son precisamente un instrumento para ir adecuando el currículo a contextos cada vez más concretos y, por ello, más específicos». (MEC, 1992, 10)

A pesar de este marco normativo, si atendemos a los datos que nos aportan algunas de las investigaciones desarrolladas en nuestro país (Oliver Vera, 2003; Rosselló Ramon, 2003; Cardona y Chiner, 2006; Pedragosa, 2009) sobre el uso que el profesorado ha hecho de este instrumento, vemos que, con demasiada frecuencia, la adaptación curricular se ha entendido como una simple reducción o simplificación del currículum, dando lugar, a propuestas *individualizadas-específicas y paralelas* dentro de la misma clase. A esta misma conclusión llega el estudio desarrollado por Vlachou, Didaskalou y Voudouri (2009): «En estos casos, las adaptaciones de los profesores suelen ser casi siempre de improviso, inconsistentes, idiosincráticas y no parte de un plan individual para un estudiante o para un nivel de educación» (Vlachou, Didaskalou y Voudouri, 2009, 182).

Este mismo estudio identifica los siguientes factores que actúan de barreras y obstáculos para que el profesorado no implemente las adaptaciones curriculares:

- a) La falta de tiempo
- b) El ritmo y las presiones del currículo
- c) La falta de conocimiento y formación
- d) La percepción de que algunas adaptaciones no eran viables o que consumían tiempo
- e) La falta de material y recursos
- f) La fuerte tradición de priorizar las necesidades de la mayoría
- g) Y el miedo a crear mecanismos de discriminación negativa.

Como concluye C. García Pastor (2002), “la enseñanza individualizada ha fallado como instrumento curricular, a la vez que ha consumido las energías que los educadores deberían haber dedicado a rediseñar el currículo” (García Pastor, 2002, 272). De hecho, el uso de las ACI durante estas dos décadas ha dado lugar a prácticas realmente cuestionables, de una clara exclusión encubierta. A modo de ejemplo, podemos citar algunos de los efectos perversos que se han ido generando:

- Nuevas etiquetas como “alumno ACI”, “alumno con desfase curricular de dos o más cursos”, “alumno con ACI significativa”...
- Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en lugares diferentes dentro del mismo centro, o en el mismo lugar, pero con materiales y recursos diferentes.
- División del proceso de adaptación curricular en tres fases, de manera que las dos primeras (evaluación y concreción) están en manos de los expertos, ya que la identificación y certificación de las necesidades educativas especiales es responsabilidad, según marcan diferentes órdenes y decretos en distintas comunidades autónomas, de los miembros del equipo de apoyo o del orientador del centro.
- Reparto de funciones y cometidos, con la delegación de las responsabilidades, especialmente por parte de los profesores tutores, que depositan en los especialistas las principales decisiones sobre el trabajo, seguimiento y evaluación del alumno con nee.
- Reducción de la ACI a su vertiente documental y burocrática, de modo que, para muchos alumnos, su ACI permanece prácticamente intacta cada curso, sin reflejar apenas cambios o mejoras.
- Esta visión coincide, a su vez, con una propuesta de aula en la que el alumnado con nee trabaja actividades contenidas en los materiales de cursos inferiores, con ejercicios repetitivos, mecánicos y aburridos, con escasa participación en la dinámica del grupo clase, con actitudes de sobreprotección y paternalismo y, sobre todo, con una secuencia que transcurre en muchos momentos al margen de la secuencia que vive el grupo-clase.

En resumen, una simple incursión por la realidad de nuestros centros y nuestras aulas nos hace tomar consciencia de que la ACI, aunque pretendía ser una medida de discriminación positiva, ha promovido una serie de prácticas, etiquetas, rutinas... con elevadas dosis de exclusión y segregación. Por eso, ante el nuevo marco legal que propicia la LOE (2006), es necesario aprovechar la experiencia acumulada y hacer balance, para reflexionar y abordar en profundidad un replanteamiento del tema. Necesitamos revisar en qué contexto se inscribe, bajo qué perspectivas y cómo abordar una ACI o un plan personalizado que sea capaz de contribuir a desarrollar una escuela inclusiva que propicia el éxito y la calidad educativa de todo su alumnado. En los apartados siguientes vamos a intentar responder algunas de las siguientes preguntas:

- . ¿Cómo es el escenario que se dibuja con la LOE?
- . ¿Cómo abordarlo de manera que sea compatible con el enfoque inclusivo?
- . ¿Es necesario continuar hablando de ACI?

2. EL ESCENARIO QUE DIBUJA LA LOE

En 2006 se publica la LOE, que marca como principios básicos del sistema educativo, entre otros, a) la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias, y b) la equidad, entendida como igualdad de oportunidades, inclusión educativa y no discriminación (Artículo 1). Además, siguiendo las orientaciones de la Unión Europea, este texto incorpora las competencias básicas en el currículum escolar, lo que abre la posibilidad de construir un currículo que sirva para todo el alumnado, una asignatura que quedo pendiente en la ley anterior.

Desde ese momento, el enfoque competencial irrumpe en el panorama educativo y va adquiriendo rango de *tabla de salvación*. La LOE plantea la necesidad de rediseñar el currículo, ofreciendo a los centros y a los profesores una buena oportunidad para superar la *perspectiva de acceso*, juntando en un mismo proceso el enfoque competencial y la apuesta por una escuela inclusiva, trabajando para que todos los alumnos sean miembros que participen activamente en la escuela, entendiendo ésta como una comunidad en la que “cada persona es valorada en todas sus capacidades como fundamento primordial para el éxito escolar, que desarrolle valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los y las representantes de la comunidad y la familia de manera que los principios que se derivan de esta nueva cultura escolar sean los que guíen las decisiones que se concreten en cada centro escolar, en el quehacer diario y en el aprendizaje en el marco de un proceso continuo de innovación educativa” (Nograro, Galende i Etxebarria, 2009, 14)

Con todo, no existe ningún indicio que nos conduzca a pensar que las dificultades y barreras para la inclusión van a desaparecer ahora de un plumazo por el hecho de trabajar un enfoque competencial. Más bien al contrario; un simple vistazo al cuadro siguiente nos alerta sobre la coincidencia y confluencia en estos momentos de factores que facilitan y obstaculizan la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Avances	Obstáculos
• Marco normativo: - Consolidación del enfoque inclusivo y apuesta por el enfoque competencial	• Marco normativo: - Excesiva normativización del sistema que impide un adecuado abordaje global a la gran diversidad existente en la escuela - Incoherencia entre un discurso inclusivo y un desarrollo normativo centrado en el déficit - Resultados obtenidos en diversas evaluaciones externas e internas
• Programas promovidos por las administraciones educativas - Consideración como línea prioritaria de formación el enfoque competencial en los tres últimos años (2007-	• Programas promovidos por las administraciones educativas - Excesiva cantidad de programas dispares en un mismo centro

2010) - Multitud de programas como respuesta a necesidades emergentes: proyectos de innovación,	- Ausencia de una perspectiva global y unificadora de los programas, capaz de unir discursos como la inclusión y las competencias básicas
• Estructuras de apoyo: - Dotación de gran cantidad de profesionales y servicios de apoyo.	• Estructuras de apoyo - Visión centrada en el déficit por parte de las estructuras de apoyo - Falta de colaboración de los distintos servicios de apoyo. - Poca consolidación y ausencia de trabajo colaborativo por parte de las redes sociales, sanitarias y educativas - Lectura de necesidades en clave sólo individual por parte de la administración - Procedimientos excesivamente burocratizados
• Adaptaciones curriculares y prácticas inclusivas: - Avance en la puesta en práctica de las adaptaciones curriculares y de otras medidas de atención a la diversidad - Existencia de un plan de atención a la diversidad - Experimentación, identificación y generalización de buenas prácticas - Procesos formativos y seminarios de trabajo para su integración en la práctica.	• Prácticas que dificultan la inclusión: - Desgaste del discurso, compatibilizándolo con prácticas centradas en el déficit - Abandono del alumnado con nee en la etapa de secundaria - Dificultades que se experimentan en las distintas transiciones del alumnado con nee - Escasa atención prestada a espacios con alto potencial inclusivo: recreos, comedores, actividades extraescolares... - Riesgo de baja exigencia por parte del profesorado hacia alumnado con nee. - ACI que no se modifican a lo largo del ciclo o de la etapa - Visión documental y burocrática de la ACI

Tal como afirma Zabala (2011) al apostar por un enfoque competencial se está aportando por dejar atrás una escuela teoricista para dar paso a una escuela en la que la teoría está al servicio de la práctica, por la formación integral de todos los alumnos, en la que los contenidos son seleccionados por su utilidad y relevancia, lo que supone la ruptura con un currículum secuenciado por niveles y cursos, y lo que implica cambios en la secuencia didáctica y en el modelo de relación entre el profesorado y las familias.

Por eso, estamos en un momento idóneo para que la ACI deje de ser una propuesta paralela y se convierta en una propuesta integrada en el currículum ordinario y en un instrumento de innovación docente, propiciando un cambio de mentalidad en los docentes de manera que se produzca un replanteamiento de la programación para toda la clase.

3. ¿ES NECESARIO CONTINUAR UTILIZANDO/ELABORANDO LAS ACI?

Aunque en esta dirección hay multitud de trabajos que pueden servir de referencia, resultan muy atractivas las propuestas y los modelos que abogan por una Enseñanza Adaptativa (Onrubia, 2009), por un Diseño Universal de Aprendizaje (Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson, 2002) o por

una planificación multinivel (Peterson, Hittie y Tamor, 2002; Ruiz, 2008; Pedragosa, 2009), ya que persiguen las mismas finalidades que el enfoque competencial. Son propuestas que comparten la necesidad de diseñar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando en todo momento la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta sus características personales, potencialidades y necesidades. Además incorporan la adaptación en el núcleo mismo del proceso de toma de decisiones que realizamos al planificar. Su desarrollo supone la revisión, como mínimo, de muchas de las creencias básicas y ruinas que hace servir el profesorado en relación a: *la planificación, la metodología, el libro de texto y la evaluación*.

Necesitamos revisar el sentido que otorgamos a la programación, especialmente, cuando trabajamos directamente con el libro de texto. No nos sirve una planificación que, en la práctica, se reduce a «Anotar en la agenda los deberes de los alumnos», o a «Rellenar a principio de curso plantillas detalladas para cumplir con las exigencias que marcadas por la inspección educativa» Nos urge comprobar de qué modo las decisiones que tomamos al planificar son respetuosas con la diversidad.

En segundo lugar, necesitamos ensayar cambios que permitan mejorar la metodología de aula, de manera que se potencien las inteligencias múltiples y los diversos estilos de aprendizaje del alumnado. Ello supone estructurar las clases para que todos los alumnos afronten en todo momento propuestas de calidad, replanteando el uso del libro de texto. No es viable que este recurso continúe anclado en nuestro imaginario profesional como la barrera que permite clasificar a los alumnos entre quienes pueden o no servirse de él, como si algo sagrado se tratara.

Acorde con los puntos anteriores, una planificación competencial y multinivel, respetuosa con la diversidad, reclama disponer de la máxima información sobre las condiciones singulares y las barreras específicas de aprendizaje que presentan nuestros alumnos, así como el grado de dominio que poseen en las diversas competencias básicas. Por eso resulta tan importante mejorar nuestra práctica de la evaluación, ya que nos proporciona informaciones indispensables para poder planificar, intervenir, modificar y hacer valoraciones de las tareas realizadas.

En este sentido, siguiendo la propuesta que hace Collicott (2000), es posible concebir la programación multinivel como un proceso de toma de decisiones que realiza todo el profesorado (incluyendo al profesorado de apoyo) que atiende a un grupo de alumnos, en torno a cuatro preguntas básicas:

1. ¿Qué y cómo van a aprender nuestros alumnos?
2. ¿Cómo garantizamos la participación de todos en la dinámica de la clase?
3. ¿Cómo recogemos evidencias de los aprendizajes y de nuestra práctica docente?
4. ¿Cómo es la comunicación que se produce en el aula (con los alumnos) y en el centro (con el profesorado y con las familias)?

Se trata, en definitiva, de contemplar de qué modo vamos a recoger información para encontrar el apoyo y la ayuda que necesitan nuestros alumnos en sus aprendizajes, para averiguar cómo mejorar su aprendizaje e, indirectamente, nuestra enseñanza, tal como esquematizamos en el cuadro siguiente:



La programación así entendida deja de ser un mero documento y pasa a convertirse en un instrumento para la coordinación y el trabajo conjunto entre el profesorado tutor y el profesorado de apoyo, entre los contenidos escolares y las competencias básicas, entre la escuela y la familia.

4. EN RESUMEN

Sabemos que son muchas las posibilidades existentes para avanzar hacia prácticas más competenciales e inclusivas y que, de hecho, lo importante es que cada centro, tras analizar su realidad, encuentre su particular itinerario de mejora. Al mismo tiempo, es importante insistir en la necesidad de que los diferentes procesos de concreción curricular que están llevando a cabo los claustros y equipos educativos, no pierdan de vista que, en último término, deberían ser procesos encaminados a promover la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Como acabamos de ver, en el apartado anterior, las planificaciones o programaciones multinivel ilustran un modo de andar hacia una escuela preocupada por el aprendizaje de todos sus alumnos. Con todo, en algunos casos, quizá sea necesario llevar a cabo una mirada más personalizada de un alumno concreto, para tender mejor los puentes entre él y el grupo-clase: «Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que este chico o chica encuentra dentro del aula y dentro de la escuela para poder incidir en estos aspectos y para proponer modificaciones pertinentes. Estas barreras pueden provenir del propio alumno, pero también del contexto en que se encuentra, de la metodología de enseñanza, de la organización del aula o de la dinámica del grupo» (Huguet, 2006, 130)

Desde esta perspectiva, es posible concebir la ACI (llámese así o de otra manera) como el proceso y la herramienta de comunicación y de trabajo que comparten los diversos profesionales que participan de la educación de un grupo clase, para tomar decisiones, llevar a cabo acciones y evaluarlas, con la finalidad de garantizar que el alumnado con nee tiene una experiencia escolar de calidad. Deberá ser una medida inscrita en el conjunto de otras medidas. Como

muchas de las decisiones se tomaran en el seno de la misma programación didáctica, este documento (ACI, PI, PEI) incluirá aquellos aspectos que no pueden quedar recogidos en la programación (la planificación de la evaluación a partir de las tareas y actividades de aula, las actuaciones que el alumno desarrolla en el centro cuando no está en clase, su paso por otros servicios de la comunidad, ...) y tendrá entre sus cometidos básicos facilitar el tránsito del alumno por los diferentes ciclos y etapas hasta alcanzar el mundo laboral.

Desde esta perspectiva, será necesario romper con la fragmentación de etapas y roles que ha caracterizado la elaboración de la ACI que venimos desarrollando, de modo que la programación multinivel sirva para mejorar la evaluación y concreción de las barreras que está encontrando el alumnado en su aprendizaje y en su participación. En definitiva, se trata de desarrollar una ACI que supere un enfoque centrado en el déficit, tal como recogemos en el cuadro siguiente:

De una evaluación diagnóstica centrada en el déficit	A una evaluación educativa centrada en el currículum
Objetivo: identificar las dificultades que presenta el alumno para llevar a cabo las intervenciones oportunas	Objetivo: detectar las barreras del contexto y concretar los apoyos necesarios
Responsables: Profesionales del DO, EOEP. Pueden existir o no vías de colaboración con el maestro tutor	Responsables: todos los profesionales que intervienen directamente con el alumno, desde un planteamiento colaborativo, siendo el tutor el máximo responsable
Proceso limitado en el tiempo que propicia el establecimiento de etiquetas que se convierten en un pronóstico o veredicto sin retorno	Proceso limitado en el tiempo pero cíclico y recurrente. Las necesidades van cambiando con el tiempo
Información basada en las características y dificultades que presenta el alumno	Información plural y diversa sobre el alumno, el contexto familiar, los servicios de la comunidad, etc.
De un asesoramiento de experto	A un asesoramiento colaborativo
El asesoramiento se entiende como una relación desigual entre el maestro y el orientador del centro. El orientador o maestro de apoyo es el experto y proporciona las soluciones a las dificultades	El asesoramiento se ve como una forma de acompañar, creando espacios de comunicación y de relación para hacer frente conjuntamente a las dificultades
Focaliza su mirada en el diagnóstico del alumno	Focaliza su mirada en el deseo de cambio del docente (en facilitar la reflexión y mejora del proceso de e-a que recibe el alumno)
Demandas a partir de la identificación de los alumnos que no funcionan	Demandas que persiguen mejorar las prácticas
El punto de partida son los conocimientos especializados del asesor sin tener en cuenta las subjetividades de los docentes (la mirada recae sobre el alumno, no sobre el contexto de aprendizaje)	Adopta como punto de partida las historias, experiencias, subjetividades de los docentes. Estas se van convirtiendo en interrogantes desde donde mejorar la práctica
Se concibe como un conjunto de acciones que afectan a los alumnos y, solo secundariamente, a los docentes, sin adoptar una visión global del centro	El asesoramiento se concibe como un proyecto institucional que engloba la estructura general del centro
El asesor interpreta y ordena las aportaciones de los docentes ofreciendo soluciones desde su rol de experto	El asesor dialoga con las narraciones de los docentes dejando que estos realicen un proceso de ordenación y análisis de sus ideas
Los docentes no se ven implicados en el proceso y dejan que todo el peso recaiga en el asesor, creando una relación de dependencia	Los docentes se ven totalmente implicados en el proceso de cambio y se producen diferentes formas de compromiso

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDONA, C.; CHINER, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en la aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y las necesidades formativas del profesorado. BORDÓN, 58 (3), 287-306.

- COLLICOTT, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*, 4(1), 87-100.
- GARCIA PASTOR, C. (2002). ¿Sobre que investigamos en educación especial?. En D. Corteza i M.R. Rosselló (coord.), *Educación, diversidad y calidad de vida* (263-276). Palma: Servicio de Publicaciones de la UIB.
- HITCHCOCK, C.; MEYER, A.; ROSE, D.; JACKSON, R. (2002). Providing New Access To The General Curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 35 (2), 8-17.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de [1990](#) (publicada en el [BOE](#) de [4 de octubre](#))
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE Nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- MEC (1992). *Adaptaciones Curriculares. Materiales para la Reforma*. Educación Primaria. Madrid: MEC
- NOGRARO, C.C.; GALENDE, I.; ETXEBARRIA, I. (2009). Plan de acción para el desarrollo de una escuela vasca inclusiva. Eliminando barreras al aprendizaje y la participación. Documento electrónico.
- OLIVER VERA, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro.
- ONRUBIA, J. (2009). *Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva*. En C. GINÉ (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (49-62). Barcelona: ICE UB-Horsori.
- PEDREGOSA, O. (2009). *Efectes d'un procediment de planificació individualitzada en relació a l'accés, progrés i participació en el currículum general, de tres alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu a l'àrea de matemàtiques*. Tesis Doctoral. Universitat de Vic.
- PETERSON, M.; HITTIE, M.; TAMOR, L. (2002). Authentic Multi-level Teaching. Teaching Children with Diverse Academic Abilities Together Well. <http://www.coe.wayne.edu/CommunityBuilding/WSC.html> (Consulta: 30/03/2009)
- ROSSELLÓ RAMON, M.R. (2003). *L'Adaptació Curricular Individualitzada com a eina de comunicació interprofesional. Un estudi de casos en un centre de primària*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions de la UIB.
- RUIZ I BEL, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo.
- VLACHOU, A.; DIDASKALOU, E., VOUDOURI, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-201.
- ZABALA, A. (COORD.) (2011). *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular*. Barcelona: Graó.

MESA A2.A

DESDE LAS ESCUELAS (I)



EXPERIENCIA ESCOLAR: EL RITMO DE LA GRANJA

María José Cabrera Soto

Colegio De Ed. Infantil y Primaria Camposoto

mjcabrera3@hotmail.com

197

RESUMEN

Vamos a trabajar con estos alumnos/as un programa de actividades basados en los elementos prosódicos: el ritmo y la entonación, porque una de las funciones del maestro/a de audición y lenguaje es intervenir a nivel grupal para potenciar situaciones de comunicación dentro del aula, en los cuales se desarrollan los diferentes aspectos lingüísticos. Para la puesta en práctica del mismo, contaré con la ayuda y colaboración de la tutora del aula. Es un programa en el que se conjugan actividades auditivas y de expresión oral propias del ámbito logopédico, y básicas para la estimulación del lenguaje, pretendiendo el desarrollo de ambos procesos de manera global y simultánea, a través de los elementos prosódicos del habla.

PLANTEAMIENTO

Esta experiencia se centra, en el desarrollo de un programa de estimulación del lenguaje basado en los elementos prosódicos, concretamente mediante actividades de **ritmo y entonación**, las cuales se van a llevar a cabo con un grupo de alumnos/as de 1º curso de Ed. Primaria, en el que se encuentra un alumno síndrome down.

El llevar a cabo esta práctica en régimen de inclusión tiene como finalidad proporcionar al alumno Down la mayor cantidad de oportunidades para desarrollar intercambios comunicativos con iguales, como medio de desarrollar, no sólo sus habilidades comunicativas, sino también las competencias sociales y relacionales, propiciando de este modo un desarrollo integral de sus capacidades.

Este alumno está escolarizado en grupo ordinario y recibe atención logopédica de manera individual, tres días a la semana en sesiones de 30 minutos, en las que trabajamos aspectos de intervención más específicos (respiración y soplo, actividades articulatorias, desarrollo morfosintáctico, etc.).

Destacar la importancia que tiene el trabajar esta capacidad (la habilidad rítmica) de cara a la necesidad que tiene el niño Down de producir un mensaje con el ritmo y la fluidez precisa para ser entendido con mayor inteligibilidad.

* Se entiende por habilidad rítmica, aquella capacidad que permite al niño producir un mensaje con el ritmo y la fluidez que precisa para ser entendido con mayor inteligibilidad por el oyente.

DESARROLLO

El marco en el que se desarrolla esta aplicación es el aula, en la que se va a llevar a cabo un programa de actividades sobre los elementos prosódicos. Vamos a trabajar estos aspectos como refuerzo a lo que se realiza en las sesiones con la finalidad de coordinar lo más estrechamente posible la intervención individual con el trabajo general en el aula, donde el niño pasa la mayor parte de la jornada escolar y donde se encuentran sus interlocutores más significativos.

198

Esta clase está desarrollando, a lo largo de la semana, la siguiente unidad temática: los animales de la granja con su tutora, y un día de la semana pasada (el viernes) como introducción a esta tema visitaron una granja-escuela. En relación con esto, una alumna de la clase ha traído un nuevo compañero al aula que todos cuidan con cariño: un pequeño pollito.

Partiendo de este centro de interés, el cual, ha despertado mucha curiosidad en ellos, diseñamos la tutora y yo estas actividades de dimensión rítmica y entonación, con el fin de favorecer este aspecto del lenguaje en los niños y potenciarlo en los dos alumnos deficientes mentales, ya que estos presentan más dificultades que los demás en estos ámbitos.

OBJETIVOS

- Uno de los objetivos del Primer Ciclo de Primaria es: “La capacidad para utilizar en las producciones orales propias las formas básicas de la lengua oral”
- Capacidad para relatar experiencias propias con corrección en: Pronunciación, ritmo y entonación.
- Conseguir la modulación de la voz.
- Alcanzar la entonación en sus producciones.
- Desarrollar el ritmo en sus expresiones.

CONTENIDOS

- Conceptuales:
 - Ritmos.
 - Onomatopeyas.
 - Entonaciones.
 - Frases.
 - Trabalenguas
 - Poesías.

- Canciones.
- Dramatización
- Procedimentales
 - Discriminación auditiva.
 - Estructuración rítmica.
 - Juegos con la voz: intensidad, tono y timbre.
 - Imitación de sonidos y onomatopeyas.
 - Expresión de palabras y frases con distintas entonaciones.
 - Acompañamiento de canciones utilizando percusión corporal y/ o instrumentos
 - Representación mediante guiñol.
 - Audición de poemas.
 - Recitado de poemas.
 - Audición de canciones.
 - Interpretación de canciones.
 - Dramatización de poesías y canciones.
- Actitudinales:
 - Audición atenta.
 - Disfrute e interés por las actividades.
 - Motivación para participar en trabajos grupales.
 - Valoración de las creaciones propias y ajenas.
 - Respeto a las normas de trabajo.
 - Educación ambiental: Respeto y valoración por la vida de los animales.
 - Cuidado de las mascotas.

ACTIVIDADES

Para la realización de estas actividades es imprescindible la decoración del aula con un ambiente adecuado; la hemos preparado de manera que facilite y propicie que ellos se sientan cómodos y conectados con el tema a trabajar.

Como durante toda esta semana están dando el tema de los animales de la granja, por ello, se ha decorado la clase con algunos murales que están haciendo, además la tutora y yo hemos colocado algunas láminas más.

En la pizarra, escribimos con tizas de colores al inicio de cada sesión: “El ritmo de la granja”. Durante la realización de las actividades, siempre tendremos un fondo musical con canciones que les gusten a ellos sobre animales: Estaba el señor Don Gato, los pajaritos, etc.

También han realizado máscaras en clase coincidiendo con el Carnaval y la han hecho de animalitos de la granja; cada uno se ha confeccionando una representando a uno de ellos (cerdo, pato, pollo, vaca, oveja,...) y también están colgadas por el aula. Estas caretas nos servirán luego para alguna de las actividades.

1. Para empezar, vamos a presentar previamente en el aula, de que se van a tratar las actividades que vamos a realizar durante estos días, de qué se tratan y cómo las vamos a hacer. De esta manera, fomentaremos la **atención y motivación inicial** en los niños/as y la curiosidad e interés para la realización de las actividades.
2. Esto lo realizaremos mediante el guiñol que tenemos en la clase y con dos marionetas (la tutora y yo otra), una de un pollito y otra de una gallina. Le vamos a ir haciendo preguntas a los niños/as, nos presentamos como la gallina Turuleta y el pollo Repollo: ¿sabéis quiénes somos?, ¿dónde vivimos?, ¿conocéis el lugar? , ¿cómo es?... Con esta actividad mediante **representación con títeres** de les haremos un recordatorio de la visita a la granja y servirá de introducción para empezar a trabajar con las actividades, todo en un ambiente lúdico y divertido.
3. Luego, siempre con los títeres que son los que nos van dirigir las actividades, dividimos a los alumnos/as en dos grupos, y pasamos a observar al pollito de la clase, les preguntamos que quién es, que le conocemos por que se parece a nosotros, cómo se porta, etc. Después cada grupo (niño/a por niño/a) le pregunta al otro grupo cosas sobre el pollito. Así empezarán a formular preguntas interrogativas, facilitando de este modo el uso de la **entonación en las frases** y a respetar el turno de palabra Aquí hacen las marionetas de intermediarios.
4. Para trabajar la **discriminación y memoria auditiva** , tendremos grabada en una cinta el sonido ambiente de una granja, en el que se escuchan a los diferentes animalitos (caballo, cerdo, oveja, pato, gallina..). Los niños tendrán que decir una vez oída, cuales han escuchado y señalarlos en el mural.
5. Siguiendo con este aspecto de la **discriminación auditiva**, se separa la clase en dos grupos. En un grupo, se le asigna un animal diferente a cada niño (mediante las cartitas) y en el otro un sonido. Se establece un lugar para el granero, y todos se colocan allí, cuando se diga “La puerta del granero está abierta” todos los sonidos se escapan y se desplazan en distintas direcciones. Los animales se quedan dentro. Estos deben reproducir por turnos sus sonidos, para que estos vuelvan dentro y se pongan por parejas.
6. Para realizar **juegos con la intensidad de la voz**, realizaremos un ejercicio con los dos grupos que siguen separados; unos dicen “sí” y los otros “no” y conforme avanza la confrontación va subiendo la intensidad de la voz hasta llegar al grito, luego se van bajando hasta el susurro.

7. Luego **reproduciremos distintas voces** con las marionetas que manejamos del pollo y gallina. Dirán palabras, mediante las distintas tonalidades de las voces humanas (bajo, tenor, contralto y soprano) y los alumnos/as las escucharán y luego las reproducirán.
8. Igual haremos con en un juego de voces al que imitarán voz de niño, nene pequeño, hombre, mujer y viejecito.
9. Después se repetirán frases con estos mismos tonos.
10. A través de las distintas **intensidades de la voz** ,ahora jugaremos a dar énfasis a las distintas palabras de una frase las Se escoge un enunciado y se va pronunciando enfatizando cada vez una palabra . Ej; “Pepito, ¿cómo son los animales de tu granja?.
11. Desarrollamos la **estructuración rítmica** colocados en círculo y nosotras en ambos extremos, una inicia una combinación de gesto y sonido (de un caballito por ej) y una palmada y lo tienen que ir los niños repitiendo hasta llegar a la tutora que hace otro sonido y se golpea la rodilla, así hasta que rebote.
12. Una variante de la anterior actividad de **estructuras rítmicas** se realizaría con diferentes instrumentos: panderos, triángulo, palillos, platillos pequeños y con palmas o golpes, les enseñaremos a distinguir entre tiempo lento, normal y rápido. Tocaremos todos en estos tiempos y también se tendrán que ir desplazando al ritmo de estos (moviéndose a cámara lenta, andando normal o rápido)
13. También diferenciarán y reproducirán tiempos iguales o distintos en duración (corto y largo) y tonos musicales débiles y fuertes.
14. Mediante el Juego del veo, veo, titulado: “Vamos a ver la granja”, Se posibilitará **expresión de frases con entonación interrogativa**: Observaremos uno de los murales sobre la granja y comenzaremos diciendo nosotras- “veo, veo” y los niños/as preguntan, ¿Qué ves? y respondemos “ cositas”, ¿qué cositas?, “veo, veo”... una granja, y a continuación seguimos el juego siendo los alumnos/as los que se preguntan y responden unos a otros, participando la tutora y yo en uno de los grupos. Preguntaremos qué animales son, qué hacen, cómo es la granja, etc..
15. Estimularemos **la expresión oral** presentando una caja llena de figuras de plástico de mediano tamaño representando a animales de la granja. Nos acercaremos lentamente a esta “ caja de las sorpresas” y simulamos lo que escuchamos, nos acercamos a los niños/as y con misterio les decimos: La caja de las sorpresas me ha dicho que dentro hay... ¿qué será lo que hay dentro?.

16. Iremos pasando la caja y mediante el la manipulación táctil, tratarán de adivinar el nombre de los animales. Una vez que se sacan, se observan y se comentan entre todos aspectos relacionados con él: ¿de qué color es?, ¿qué sonidos emite? etc...
17. Otra actividad en la que se trabajarían los **sonidos y onomatopeyas** mediante situaciones de **diálogos imaginativos** sería que con una "caja de las sorpresas", metemos dentro dibujos de objetos, personas y animales que hay en la granja: granjero/ a, corral, bebedero, charca, pajar, etc.. Los niños se agrupan por parejas y al azar, sacan de la caja una ficha cada uno. Ej: gallina y granjero.

A partir de este momento, los alumnos simularán ser los seres elegidos. Entonces se establece un diálogo imaginario entre ellos.

Se comienza siempre el juego con estas frases: ¿Qué le dijo la gallina al granjero?... ¿Qué le dijo el granjero a la gallina?. Se crean situaciones imaginativas hablando como lo harían ellos por parejas; diálogos entre animales: dos perros que se pelean por un hueso (ladrando), cerditos bañándose, dos pajaritos vecinos en los nidos (piando), dos ovejas hablando, dos gallinas haciendo la compra, etc.

1. Realizaremos **acompañamiento de canciones utilizando percusión corporal** y/o instrumentos con una canción sobre la granja: "Los pollitos". Se formarán tres grupos y cada uno cantará uno de ellos, haciendo el ritmo un grupo con las palmas, otros con los pies y otros algunos instrumentos musicales.

Usaremos nuestro cuerpo (palmadas, taconeos..) y también diferentes instrumentos tocándolos y jugaremos a **dramatizarla** cuando dice; los pollitos pían , buscan el trigo, se refugian del frío, etc..

Dramatización

- "cuando tienen hambre" (frote el estómago)
 - "cuando tienen frío" (cruce los brazos y tiemble)
 - "la gallina busca el maíz y trigo" (súbase y bájese la cabeza)
 - "les da comida" (extienda la mano abierta)
 - "y les presta abrigo" (abrácese)
 - "Bajo sus dos alas acurrucaditos" (abraza a su vecino)
 - "duermen los pollitos" (ponga la cabeza en las manos y cierre los ojos)
2. Se hará una **representación de títeres** de la siguiente forma: Los alumnos/as con la tutora han realizado varios animalitos de la granja en cartulina y lo han pegado a unos palitos, dando como resultado unos pequeños títeres. Por grupos de tres van a ir representando en el guiñol unas pequeñas escenas, para la que le daremos una idea o frase de comienzo y tienen que improvisar, por ejemplo: "La vaca está malita y el cerdito le va a hacer la compra

al supermercado.....”. Estas frases tienen que ser fantásticas y divertidas para estimular la imaginación de los alumnos.

3. Leeremos entre todos el cuento “La Gallina Colorada” y tendrán que imitar mediante **sonidos onomatopéyicos** las voces de los animales de la granja cuando estos aparezcan en la narración.

Ahora entre todos diremos un trabalenguas en el que a la vez se realizan **estructuración y acciones rítmicas, coordinando gestos y palabras**: – “El pollito clava un clavito, el pollito clava dos clavitos, clava tres clavitos....”. Lo aprenderemos y luego cuando se recita, se levanta una mano con el dedo que corresponde a un clavito y a continuación se golpea en la otra mano. Así sucesivamente con el dos, tres, cuatro, etc...

203

4. El pollo y la gallina, recitarán la poesía de “ **Los pollitos menuditos**” entre los dos, para que los niños/as lo escuchen, estimulando la **audición de poemas**.
5. Para **la repetición de palabras y frases**, una vez recitado, las frases elegidas: “Son preciosos mis pollitos menuditos” o “La señora Turuleta los vigila sin cesar”, se repiten en diferentes entonaciones variando la expresión: interrogativas, exclamativas, dubitativas, contentos, tristes, enfadados, etc...

También se dirán más rápidas y más lentas. Los alumnos/as tendrán que repetirlas.

Se harán variando la entonación de la voz: de hombre, mujer, niño pequeño y anciano.

Se realizará bien en gran grupo o en dos grupos, uno repitiéndolo que diga el pollo y otro lo que diga la gallina.

Para esta actividad de **audición y recitado de poemas**, usaremos la poesía cortita sobre los pollitos con la que trabajamos anteriormente, la leerán y luego la recitarán uno a uno delante de sus compañeros, al mismo tiempo que los grabamos en el magnetófono. Si les da vergüenza y prefieren hacerlo mediante un títere para sentirse más seguro le dejamos los títeres. Después escucharemos algunas de las recitaciones.

6. Se fomentará y trabajará la **interpretación de canciones y su dramatización** mediante la realización entre todos de una canción; buscaremos las letras del tema de la granja y les ayudaremos proponiéndoles una melodía.

Una vez realizada la aprenderemos, la cantaremos y será dramatizada por los niños/as con las caretas que hicieron con la tutora, representando cada uno un papel y haremos como un pequeño teatro, el cual será grabado en video.

METODOLOGÍA

La metodología con la que se llevarán a cabo estas actividades será en todo momento globalizada, ya que trabajamos aspectos de lengua, música, conocimiento del medio lúdica al basarnos en juegos y actividades creativas y activas, siendo la participación de los niños lo principal en el desarrollo de éstas, siendo los niños/as los protagonistas de estas.

Partiremos de los intereses y conocimientos de los alumnos/as, (es un tema motivador, han visitado la granja, además del pollito que tienen en clase, además de estar éstas relacionadas con el tema que trabajan en clase.

Las tareas serán variadas y atrayentes (de diferentes temáticas, serán dinámicas para que no se aburran y cambiándolas frecuentemente) y de duración corta, procurando no fatigar a los alumnos/as y aprovechar así su máxima atención y creatividad.

Se realizarán en el marco del grupo-clase con materiales diversos y motivadores, aunque a veces se llevarán a cabo en pequeños grupos, dependiendo de la necesidad de cada actividad, pero siempre procurando que haya interacción y trabajo cooperativo, fomentando así la participación y las situaciones comunicativas entre todos.

Al principio de cada actividad, se les explicará siempre que es lo que vamos a hacer y la estructura con la que vamos a trabajar, especificando claramente lo que pretendemos conseguir con ella.

La disposición de los niños/as y de nosotras será en círculo; estaremos todos/as sentados/as en una colchonetas o cojines y al lado tendremos un pequeño guiñol, el cual, nos servirá de referencia durante el desarrollo de los ejercicios.

El ambiente en el que se desarrollarán éstos será afectivo y de colaboración, motivando constantemente al alumnado, respetando sus producciones y reforzando sus actuaciones y participaciones, mejorando así la autoestima y seguridad personal.

El lugar de realización de las actividades variará según las características de éstas: los ejercicios de música: audición e interpretación canciones, ritmos y dramatización se llevarán a cabo en la sala de usos múltiples, ya que disponemos de un mayor espacio los de expresión oral, y vocabulario en el aula, al igual que las actividades informáticas puesto que en el aula se encuentran ubicados un ordenador por cada dos alumnos/as.

RECURSOS

Los materiales que se van a utilizar serán motivadores (realizados por ellos; auditivos, visuales, manipulativos) y variados (instr. musicales, títeres, tarjetitas, murales) siendo los más apropiados y adecuados para cada una de las actividades diseñadas. El principal recurso que usaremos será nuestro cuerpo y nuestra propia voz. A partir de aquí, nos valdremos de todos aquellos recursos de los que disponemos en el aula, de los creados por los alumnos/as y los propios de logopedia, como pueden ser: magnetófono, poesías, canciones, metrónomo, xilófono, pandero, tambor, cintas grabadas, títeres, colchonetas, murales, láminas, caretas, el pollito, platillos, cámara de video, etc.. y todos aquellos materiales que se nos ocurran, consideremos necesarios y podamos crear nosotras mismas.

205

EVALUACIÓN

- Del alumnado:

La evaluación del alumnado, será continua de modo que el desarrollo de las actividades, nos vayan dando pautas sobre aquellos aspectos en los que se deberá insistir, modificar o ir revisando la evolución de los niños/as. Se realizará a través de la observación de la conducta del los alumnado, su actitud, interés y participación en las sesiones.

Los instrumentos que utilizaremos serán: el diario de clase, plantillas de evaluación, fichas de registro individual y las producciones grabadas.

Tendrá como fundamento los siguientes criterios de evaluación, los cuales nos indicarán la consecución o no por parte de los niños/as de las capacidades propuestas en los objetivos:

- El alumno/a será capaz de conseguir la modulación de su voz.
- Alcanzará la entonación en las frases.
- Será capaz de desarrollar el ritmo en sus expresiones.

- Del programa:

Mediante esta evaluación comprobaremos si las actividades que hemos realizado han sido adecuadas para los alumnos/as, si han conectado con ellos, si se han llevado a cabo correctamente respecto a las estrategias metodológicas y a los materiales empleados y si los resultados han sido los esperados.

Todo esto lo realizaremos junto a la evaluación del alumnado en un informe final, donde expondremos nuestro análisis y valoración del programa desarrollado.

CONCLUSIÓN

El desarrollo de estas actividades sobre ritmo y entonación es parte fundamental del programa de intervención logopédica que se realiza con estos alumnos, puesto que es uno de los aspectos importantes dentro del desarrollo fonológico y básico en la comunicación oral, ya que son estos elementos prosódicos los encargados de transmitir los principales matices expresivos.

Se llevará cabo este programa con todos los alumnos del grupo-clase, puesto que estos ejercicios son fundamentales, como hemos comentado anteriormente para estos dos alumnos, pero también son necesarios estimularlos y favorecerlos en los demás niños/as, ya que están en edad de desarrollo y potenciación de su lenguaje oral. De esta manera, la intervención con los deficientes será en el contexto normal donde se encuentran siempre y trabajando con sus mismos compañeros/as, ofreciéndoles así situaciones comunicativas en interacción social en las que puedan participar y estimulando su iniciativa verbal y expresión de sus deseos.

Esta intervención pretende, por tanto, una verdadera inclusión en el aula, alejándose del tratamiento segregado fuera del aula o de una integración meramente física, favoreciéndose la implicación y participación del resto de alumnado, el cual, al mismo, tiempo se va a ver favorecido con la actuación que, en un primer momento, se dirige al alumno Down.

Por otro lado, la investigación sobre programas educativos segregados subraya los efectos colaterales negativos de proporcionar unos programas de educación especial separados de los iguales sin discapacidades.

Así, podemos señalar que la finalidad y principal aval de la utilización de la inclusión educativa se basa en asumir que:

- a) Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos.
- b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad.
- c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades.
- d) Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales.
- e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes "en riesgo", sin estigmatizarlos.
- f) Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del currículo.

Así, en el concepto de inclusión, frente al de segregación y de integración, el énfasis se desplaza desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los

individuos y de las organizaciones) necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad.

Del mismo modo, este tratamiento que podríamos denominar “para todos/as”, evita la percepción que el alumnado tiene hacia aquel alumnado que abandona el grupo-clase para trabajar de manera segregada con los docentes especialistas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLER MARTÍNEZ, C. Y ALLER GARCÍA C. (1991) *“Juegos y Actividades del Lenguaje Oral”*. Alcoy: Ed. Marfil.
- BUSTO, C. (1995) *“Manual de Logopedia Escolar”*. Madrid: CEPE.
- GALLARDO RUIZ, J.R. Y GALLEGU ORTEGA, J.L. (1993). *“Manual de Logopedia Escolar”*. Ed. Aljibe,
- GARRIDO LANDÍVAR, J. (1990) *“Programación de actividades para Educación Especial”*. Madrid: Ed. CEPE.

ESCUELA INCLUSIVA Y EDUCACION INTERCULTURAL DESDE UNA PERSPECTIVA EUROPEA: UNA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE PROFESORADO DE ALMERIA, EL GOLDSMITHS COLLEGE (UNIVERSIDAD DE LONDRES) Y EL AYUNTAMIENTO DE TOWER HAMLET

M. Rubén Martínez Reche y José Antonio Rueda Suárez

Centro de Profesorado de Almería

ruben.martinez.ext@juntadeandalucia.es

208

RESUMEN

Durante las últimas décadas en Andalucía se ha experimentado un importante fenómeno inmigratorio que implica unas circunstancias socio-económicas nuevas, con profundas implicaciones educativas y culturales. Los cambios que se están produciendo en la sociedad, en especial los referidos a la integración de diferentes etnias, culturas, nacionalidades, etc. son un verdadero reto para el profesorado y toda la comunidad escolar. Es absolutamente necesario abordar esta realidad desde un enfoque inclusivo que nos permita ponderar que la interculturalidad es un aspecto enriquecedor del currículum escolar. La Unión Europea está favoreciendo iniciativas de este tipo y desde el Centro de Profesorado de Almería se han abordado varios proyectos que cuentan con la aprobación de la Comisión Europea que abordan la multiculturalidad desde un enfoque inclusivo e integrador. En esta comunicación se expone una de las experiencias llevadas a cabo conjuntamente con el GOLDSMITHS COLLEGE (UNIVERSIDAD DE LONDRES) y el AYUNTAMIENTO DE TOWER HAMLET, dentro de la cual se han efectuado una serie de intercambios entre profesorado de Londres y Almería para poner en común buenas prácticas en torno a la interculturalidad, la inclusión y la formación de futuros ciudadanos abiertos y plurales.

En la noche alguien pasea con mis ropas
Y las lleva puestas.
En la mañana observo en los zapatos barro fresco.
¿Quién tendrá un modo de andar parecido a mi andar?
Desde cierto tiempo ha empezado
A vestirse también con mis pensamientos.
Cuando despierto ya no los encuentro jamás
Dónde los habré puesto.
Están usados, cansados, con ojeras alrededor de los ojos,
Se ve a las claras que alguien estuvo pensando con ellos.
Toda la noche.

¿Quién tendrá un alma parecida a mi alma?
(Poema del escritor rumano **Marin Sorescu**)

Según el artículo 2 de la **Orden de 25 de julio de 2008**, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en centros docentes públicos de Andalucía, (BOJA 167, de 22 de agosto de 2008) donde se recogen los principios generales de atención a la diversidad, el modelo de tratamiento educativo de las diferencias inherentes a todo grupo, es el modelo inclusivo que debe ser llevado a la práctica por los equipos docentes que realizan su labor educativa con estos grupos de alumnos y alumnas y se potencia la autonomía

pedagógica y organizativa de los centros para poder atender de manera efectiva es las demandas de atención diferenciada.

Esta atención diferenciada supone flexibilizar realmente el currículo y enfrentarnos de forma directa con la realidad y el contexto diferenciado de nuestras aulas. Desde el Centro de Profesorado de Almería hemos venido trabajando la Atención a la Diversidad en contextos multiculturales desde hace algunos años. Para ello hemos contado con el apoyo administrativo y económico de la Unión Europea a través de la convocatoria del Programa de Aprendizaje Permanente.

Durante las últimas décadas en Andalucía se ha experimentado un importante fenómeno inmigratorio que implica unas circunstancias socio-económicas nuevas, con profundas implicaciones educativas y culturales. Los cambios que se están produciendo en la sociedad, en especial los referidos a la integración de diferentes etnias, culturas, nacionalidades, etc. son un verdadero reto para el profesorado y toda la comunidad escolar. Hasta hace fechas muy recientes, la multiculturalidad ha sido considerada como un problema por resolver. Sin embargo es preciso adoptar nuevos enfoques inclusivos que nos permiten ponderar que la interculturalidad es un aspecto enriquecedor del currículum escolar, ya que no debemos limitarnos a dar respuestas a situaciones circunstanciales y aprovechar la interculturalidad como un recurso que enmarque el currículum de nuestros centros. La educación intercultural desde un enfoque inclusivo adopta así un sentido de enriquecimiento mutuo y de intercomunicación social.

Es nuestra obligación la de aprender, comprender, conocer y valorar a los demás como personas, como miembros de nuestra sociedad, que a la vez es suya, y que con su presencia nos enriquecen, independientemente de su origen, raza o nacionalidad. Sin un conocimiento mutuo es imposible valorar, apreciar y adoptar una postura integradora en relación con sus costumbres y tradiciones.¹⁸

El proyecto intercultural debe ser una propuesta contextualizada, singular y flexible que potencie los procesos de análisis, reflexión y debate sobre aquellos aspectos de la vida del centro considerados relevantes y que faciliten la toma de decisiones para la puesta en práctica de la atención a la diversidad y la mejora de la práctica educativa orientada a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado, la producción de conocimientos educativo y la construcción de comunidades de aprendizaje y educación. De tal manera que se transforma en una herramienta fundamental para el desarrollo integral del alumnado, de ahí, que sea fundamental el trabajo preparatorio para elaboración y desarrollo de los citados proyectos.

¹⁸ Cobo Castillo, M. F.; Motos Martínez, M.A.; García Girona, A. J.; y Moral Torralbo, G. Análisis de las actividades realizadas en los proyectos de interculturalidad desarrollados en las provincias de Almería y Málaga en ESPIRAL (pp. 35-48), Revista Digital del CEP Cuevas-Olula (Almería) Vol. 2, Nº3

En este sentido las iniciativas europeas se conforman como un magnífico instrumento de trabajo e investigación para avanzar en la línea apuntada, como veremos en los siguientes epígrafes.

1. INICIATIVAS EUROPEAS EN EL ÁMBITO DE LA INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA INCLUSIVA

Respecto a las iniciativas cooperativas en materia de escuela inclusiva e interculturalidad, muchas de ellas se están desarrollando con el apoyo de la Comisión Europea, a través de sus convocatorias de proyectos de cooperación internacional, dentro del marco de Programas de Aprendizaje Permanente. Entre ellas podemos encontrar el proyecto ATLANTE que abordó el tema de la construcción de la identidad europea a través de la literatura¹⁹. En este proyecto se investigó sobre cómo el conocimiento de la literatura de los países de origen del alumnado del grupo-clase servía para favorecer la integración y para valorar la diversidad como una riqueza.

210

Atender a las diferencias supone flexibilizar realmente el currículum y hacer reales las propuestas didácticas más acordes con la construcción del conocimiento a través del trabajo colaborativo y compartido. El proyecto ATLANTE se fundamenta en principios didácticos del aprendizaje entre iguales de manera cooperativa, en la organización de grupos de trabajo heterogéneos y de la puesta en marcha de dinámicas de grupo para facilitar una verdadera inclusión educativa.

Como ejemplo de actividad desarrollada podemos citar la programación de aula que incluía la intervención de un grupo de alumnas rumanas que prepararon una exposición sobre el escritor rumano Marin Sorescu que sirvió para otro grupo pudiera hacer un trabajo complementario que se utilizó para contextualizar el estudio de las vanguardias literarias en Europa.

En una dinámica parecida un alumno finlandés expuso la obra maestra de la literatura finlandesa: “El Kalevala”. Esta exposición dio pie a otro trabajo complementario sobre la literatura oral. El conocimiento genera aprecio, y eso fue lo que ocurrió en esta clase.

Otras iniciativas con aprobación de la Comisión Europea desarrolladas por el Centro de Profesorado han sido el proyecto Comenius “Saber Convivir” que incidía en los valores de la escuela inclusiva como garante de tolerancia, paz y comprensión mutua. Dentro del plan de acción Multicultural del Cep de Almería se han hecho visitas de estudio a Marruecos, y más recientemente un programa dentro de la convocatoria GRUNDTVIG denominado “Tutorización y acompañamiento para el aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

¹⁹ Crenguta G. y Martínez Reche, R. La construcción de la identidad europea a través de la literatura (pp. 56-69) en Mediodía. Centro de Profesorado de Osuna-Ecija. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Vol.II pp. 54-64

2. PROYECTO DE ESCUELA INCLUSIVA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL ENTRE EL CENTRO DE PROFESORADO DE ALMERÍA, EL GOLDSMITH COLLEGE (UNIVERSIDAD DE LONDRES) Y EL AYUNTAMIENTO DE TOWER HAMLETS

Tomando como punto de partida y fundamentación metodológica los aspectos anteriormente expuestos, se llegó a la conclusión de que era necesario formular un nuevo proyecto internacional que abordase el análisis de la situación de la interculturalidad en Almería y que sirviese para avanzar en propuestas inclusivas e intervenciones integradoras.

Necesitábamos contactar con una realidad que guardara ciertas similitudes con nuestra realidad en Almería.

211

Se pensó en el Reino Unido fundamentalmente por dos motivos: por un lado se trata de un país con una gran tradición en la recepción de emigración; por otro lado el Reino Unido es el segundo país de procedencia de nuestro alumnado inmigrante europeo (detrás de Rumanía), y el cuarto en términos absolutos (por delante están Marruecos y Ecuador).

Se realizaron contactos con el Goldsmiths College (University of London), y la profesora Charmian Kenner se nos brindó como una magnífica colaboradora.

Asimismo se escogió un área de Londres con un alto porcentaje de inmigración árabe y asiática. Entramos en contacto con el Ayuntamiento del área de Tower Hamlet, y así se inició una fructífera colaboración.

2.1 Protocolos de trabajo y visitas de estudio.

Fruto de estos contactos, y en el marco del Proyecto de Interculturalidad del Centro de Profesorado de Almería, se establecieron los protocolos de trabajo y durante la primavera de 2008 se realizó una primera visita de la delegación británica.

En Almería recibimos a la profesora Charmian Kenner (Goldsmiths College) y a Helen Jenner y Jamal Uddin, responsables de formación y servicios sociales del Ayuntamiento de Tower Hamlet (Londres).

Se organizó un programa de trabajo que incluía visitas a centros educativos de primaria y secundaria, y un curso de formación al que acudió el profesorado interesado en el programa.

Una serie de datos comparativos fueron manejados, a la luz de los cuales se pudo observar que en las regiones urbanas de Europa se encuentra cada vez más diversidad de idiomas y culturas, y esto implica dar una respuesta educativa a esa diversidad. Actualmente en Londres, por ejemplo, hay más de 300 idiomas entre el alumnado de primaria y secundaria. En El Ejido (Almería), una ciudad de unos 90.000 habitantes, es posible encontrar ciudadanos de unas 100 nacionalidades distintas. Aprovechar esta riqueza de lenguas y culturas es un importante reto.

En las mesas de trabajo pudimos constatar que el bilingüismo es una ventaja para el desarrollo cognitivo y también para el desarrollo cultural. Se analizaron investigaciones que demuestran que el alumnado bilingüe tiene un mayor conocimiento metalingüístico, aumentan su capacidad para aprender varias materias, desde la matemática hasta otros idiomas, y desarrollan facilidad para la comunicación intercultural.

Durante las visitas y el intercambio de ideas tuvimos la oportunidad de constatar que algo hay de universal en las formas y en la organización de las unidades lingüísticas. Ciertas categorías y funciones gramaticales responden a necesidades generales de comunicación, aunque otras expresen necesidades particulares de culturas concretas. Unas lenguas tienen flexión y otras no, o no tanto. En castellano marcamos el género y el número, pero no el caso, aunque muchísimos idiomas tienen declinación: latín, griego, euskera, alemán, árabe, ruso. En chino no existe flexión, las palabras conservan siempre la misma forma, y los elementos de información se colocan en un orden establecido.

En todas las lenguas se habla de la realidad: de objetos, de acciones, de cualidades; existe, pues, algo parecido a nuestros nombres, verbos o adjetivos. Sin embargo, más adelante, en nuestra visita a Londres, en una de las escuelas en las que enseñaba un profesor japonés, tuvimos la oportunidad de aprender que en japonés los adjetivos se conjugan: es un modo particular de entender las cualidades (aunque no debería extrañarnos, pues también nosotros podemos decir que alguien “envejece” o que los campos “verdean”). Nos parecieron admirables las experiencias de trabajo en las que la diversidad de culturas y de lenguas se abordaba como una riqueza de recursos lejos de entenderlo como un problema.

Posteriormente El Centro de Profesorado de Almería devolvió la visita²⁰. En el desarrollo del programa de trabajo, se organizó la visita a diferentes centros educativos.

Tuvimos la oportunidad de contrastar in situ algunas hipótesis de trabajo. Tal es el caso de las investigaciones con niños y niñas de seis años de la profesora Charmian Kenner, ²¹ que nos muestran cómo son capaces de entender diferentes sistemas de escritura a esa edad, y los beneficios que esto les reporta. El aprendizaje, por ejemplo, de la escritura china dota a los niños y niñas de habilidades para descubrir detalles visualmente y de facilidad manual para hacer

²⁰ En la visita de trabajo el CEP de Almería estuvo representado por su directora Catalina Barragán Vicaria y los autores del presente artículo. Además de un grupo de cinco docentes que representaban a los planes de interculturalidad de sus respectivos centros: Cristina López (CEIP La Chanca); Rosario López (CEPR Andalucía); Concepción Garrido (CEIP Virgen del Rosario); Candelaria M^a (E.E.I. San Isidro de Níjar) y Francisco Cortés (C.E.PER. Níjar)

²¹ Kenner, Ch.(2008) , Multilingual Europe: Diversity and Learning. London: Trenham

movimientos muy precisos. Aprender más de un sistema de escritura abre el camino a otro mundo cultural y a otra forma de pensar.

Aprender el árabe y el inglés al mismo tiempo ayuda a los niños a leer y escribir en dos direcciones -una capacidad que adquieren fácilmente los niños y niñas de corta edad debido a su flexibilidad mental y manual-. El alumnado sabía escribir en dos direcciones y no le daba problemas -al contrario, tenía una gran facilidad para manipular los símbolos en ambas direcciones-. Esto también quiere decir poder ver el mundo desde diferentes perspectivas.

Se analizaron también experiencias como las de Utrecht, en Holanda, donde el Ayuntamiento consultó a la Universidad de Utrecht para saber cómo estaban funcionando sus iniciativas destinadas a los grupos de minorías de la ciudad y cómo atender esa diversidad. Resultó que se podía mejorar su funcionamiento. El proyecto de investigación resaltó la necesidad de promover aspectos positivos de la diversidad, en vez de considerarlos problemas. El Ayuntamiento preparó entonces una política de integración intercultural que se basó en las ideas de que todos los ciudadanos tienen derecho a mantener su identidad y de que la diversidad tiene un valor agregado. Apoyan proyectos para que la gente pueda conocer a sus vecinos de otras culturas. Actualmente se están desarrollando cuarenta proyectos interculturales en Utrecht con fondos municipales.

En otros casos como el de Suecia, el gobierno dio una cantidad de dinero a los ayuntamientos para nuevas iniciativas relacionadas con el desarrollo del bilingüismo. Un porcentaje de este dinero tenía que invertirse en una evaluación realizada por investigadores. A pesar de que la evaluación criticaba algunas políticas, el gobierno se interesó en las teorías trabajadas y actualmente ha pedido a los investigadores que estudien las políticas de integración aplicadas y hagan recomendaciones.

2.2. Seguimiento del proyecto

Como consecuencia de estas investigaciones y como fruto de estos contactos, en la actualidad se trabaja en un protocolo de intercambio entre profesorado londinense y profesorado de Almería. En octubre llegó a Almería el profesorado británico del primer grupo, y se integraron en diferentes centros educativos en los que tomaron parte activa en la vida del centro. De esta forma el profesorado intercambia ideas, metodología y formas de actuación ante un perfil de alumnado cada vez más heterogéneo.

Además, esperamos que un conjunto de proyectos paralelos en torno a la metodología inclusiva, la atención a la diversidad y en el marco de la interculturalidad (Comenius, intercambios de alumnado, proyectos de investigación, etc.) puedan gestarse a partir de nuestra iniciativa.

2.3 Participación en el Foro internacional: LANGUAGES IN EUROPE: THEORY, POLICY, PRACTICE

Como consecuencia de nuestros lazos de cooperación con el Goldsmith college, recibimos una invitación para extender nuestra colaboración profesional en el marco del Foro Internacional “Languages in Europe: theory, policy, practice” que ha tenido lugar durante el curso 2009/2010.

En este Foro Internacional compuesto por representantes de al menos 12 países europeos, se trató de analizar los componentes sociales, culturales, cívicos, y políticos del multilingüismo. Según los principios del proyecto, el Multilingüismo ha sido descrito como “una ventaja para Europa y un compromiso compartido”, esto podría, sin embargo, ser mas una visión de lo que debería ser que una descripción de la realidad. Una realidad que está mediatizada no solo por la visión (lo que la gente piensa), sino por las decisiones políticas (leyes y regulaciones) y por las actuaciones (lo que hacemos)

Este Foro por lo tanto, concebido para identificar las condiciones que permitan que las buenas ideas, las buenas prácticas, sobre multilingüismo puedan ser articuladas y desarrolladas en políticas coherentes y prácticas que atiendan la diversidad de lenguas y culturas. En el Foro igualmente se intenta identificar los obstáculos que se están encontrando las políticas lingüísticas.

Por política se quiso decir estrategias europeas, nacionales, y regionales que promueven o inhiben la diversidad lingüística en la vida social y económica, y también medidas específicas que podrían apoyar esta diversidad tales como el Lifelong Learning Programme (Programa de Aprendizaje Permanente).

Los dos mayores ejes de este Foro Europeo (LETPP) son: a) lenguas para la cohesión social (cuestiones de identidad, entendimiento mutuo) y b) lenguas para la comunicación intercultural (cuestiones de comercio, empleo y relaciones internacionales). Tomadas juntas, deben servir para apoyar la aspiración a crear una sociedad democrática, sostenible, y competitiva, basada en principios de diversidad, inclusividad y respeto mutuo.

Como fruto del intercambio de ideas en el seno de este Foro Internacional se elaboró un “MANIFIESTO” que fue enviado a todos los responsables en materia educativa de los gobiernos de los países integrantes en la Unión Europea. El denominado “Manifiesto de Londres”²², a favor del plurilingüismo, entre otros recogía los siguientes puntos:

- Es absolutamente necesario que las diversas naciones tengan una actitud positiva e inclusiva ante las lenguas y las diferentes culturas.

²² Puede localizarse el texto completo del MANIFIESTO en el sitio web http://www.letpp.eu/images/stories/docs/conference/letpp_manifesto.pdf (consultado el 9 de febrero de 2012)

- Es indispensable el reconocimiento de las lenguas como elementos fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía universal y el diálogo democrático.
- El bilingüismo es una ventaja para el desarrollo cognitivo y también para el desarrollo cultural. El aprendizaje de lenguas debe ser un derecho del alumnado de cualquier país como forma de integración y entendimiento mutuo.
- La libertad y el respeto mutuo se construyen con el respeto a las lenguas y a las culturas.
- La idea de Europa pasa por la idea de una Europa multicultural y plurilingüe e integradora.

3. CONCLUSIONES

Como consecuencia de nuestra experiencia de trabajo en los diversos programas aludidos anteriormente, proponemos las siguientes conclusiones:

- Una política de integración basada en los beneficios de una escuela inclusiva, multilingüe y multicultural aumenta las posibilidades para todo el alumnado de prepararse para ser ciudadano en nuestro mundo cada día más global
- Las investigaciones con alumnado muestran una reacción abierta a todos los idiomas y culturas. Es imprescindible atender esta diversidad en nuestras aulas y aprovechar la riqueza que esa heterogeneidad supone. Ellos nos indican el camino a un futuro multicultural esperanzador.
- Para la construcción de un futuro multicultural positivo es necesaria una colaboración muy estrecha entre el personal investigador, los educadores y educadoras y los partidos políticos. En términos generales es una tarea que afecta a la ciudadanía en general.
- Una política de integración basada en los beneficios de la inclusividad, multilingüismo y la interculturalidad aumenta las posibilidades para todo el alumnado de prepararse para ser ciudadano en nuestro mundo cada día más global. Nuestros intercambios de conocimiento y experiencia en proyectos como el que hemos descrito, nos trae la esperanza de que se puede seguir este camino en la Europa de hoy.

En definitiva, pretender una unión de Europa que no contemple una decidida atención a una educación multicultural, inclusiva y plurilingüe está abocada al fracaso. El mito del toro blanco y la doncella, el rapto de Europa por Zeus contiene una carga simbólica y cultural tan rica como nuestra propia realidad. Las próximas décadas serán decisivas para la construcción de un nuevo modelo de Europa más integradora y solidaria, y del resultado final cada uno de los ciudadanos y ciudadanas tendremos una pequeña parcela de responsabilidad.

UN CURRÍCULUM INCLUSIVO EN EDUCACIÓN MUSICAL: LA CREATIVIDAD APLICADA EN EL AULA DE E.S.O.

Sara Cuevas Romero
La Salle
saracuevasr@hotmail.com

216

RESUMEN

El principal objetivo que pretendemos a través de nuestra experiencia didáctica es fomentar una educación inclusiva de calidad en el área de música atendiendo a la diversidad del alumnado, a través de la creación en Educación Secundaria Obligatoria.

Consideramos que es importante realizar actividades que fomenten la creatividad y la posibilidad de experimentar a través de la música de forma cooperativa entre todo el alumnado, para promover la igualdad de oportunidades, el reconocimiento del valor individual y grupal de los alumnos, y propiciar un sentimiento de responsabilidad y compromiso de todos hacia la tarea.

1. INTRODUCCIÓN

La UNESCO (2005) describe la educación inclusiva como *“un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación”*. Con ello, se pretende responder a las diversas necesidades que presenta el alumnado, a través de prácticas de aprendizaje inclusivas, que promuevan una educación de calidad para todos.

En la enseñanza básica se considera la atención a la diversidad del alumnado como un principio fundamental, que debe ayudarles a conseguir un desarrollo integral.

Considerando el carácter obligatorio de la educación básica, las medidas de atención a la diversidad que se apliquen deben estar orientadas a responder a las necesidades educativas concretas de todos los alumnos, a conseguir que éstos alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y adquieran las competencias básicas y los objetivos del currículo garantizando así su derecho a la educación.

Por ello, a través de nuestra experiencia didáctica pretendemos promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, el reconocimiento del valor individual y grupal de los alumnos, y propiciar un sentimiento de responsabilidad y compromiso hacia la tarea en el grupo, que favorezca la inclusión de todo el alumnado, teniendo presente que contamos con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje significativas.

La música desarrolla en la persona multitud de habilidades, capacidades y destrezas que son necesarias, y que favorecen a su vez a la educación integral del alumnado en cualquier etapa educativa. Por ello, consideramos el lenguaje musical un elemento globalizador que debemos fomentar en el aprendizaje de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, en nuestro caso, a través de la creación musical. Según Jimeno (2000, 23), a través del aprendizaje musical, *“lo importante es propiciar actividades lo suficientemente atrayentes y generadoras de curiosidad para que el/ la niño/ a vea en la música una fuente de goce y satisfacción.”*

Wills y Peter (2000, 16-17) contemplan varios criterios de rendimiento y de calidad de la enseñanza y del aprendizaje musical señalados por la OFSTED (1993), referidos al trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje, entre los que se encuentra el siguiente, y el cual hemos tenido presente:

Es posible que los alumnos necesiten realizar su trabajo a ritmos diferentes, de manera que cada uno consolide sus aprendizajes, se percate de que el trabajo puede seguir en una sesión diferente a la de comienzo; las clases deben ser lo bastante largas para los alumnos puedan explorar con profundidad distintos aspectos de la música y lo bastante frecuentes para aprovechar los aprendizajes y construir sobre ellos.

2. LA CREACIÓN MUSICAL MEDIO DE INCLUSIÓN EN EL AULA

En general, la música dentro del proceso educativo se contempla como una forma de comunicación basada en el lenguaje del sonido. Borthwick (1982, 37) considera que la expresión creadora es *“la experiencia de descubrirse a sí mismo, puede producir una nueva característica que está relacionada con los procesos psicológicos que tienen lugar y que se experimentan y desarrollan en el niño en la medida en que éste se va introduciendo en el proceso de aprendizaje”*, considerando el aula como señala Martín y Mauri (2011, 34) como *“el espacio interactivo en el que toman forma los procesos de enseñanza y aprendizaje”*.

Objetivo general

- Favorecer un proceso de enseñanza - aprendizaje inclusivo, mediante la creación musical en Educación Secundaria.

Objetivos específicos

Nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar el potencial musical y creativo de todo el alumnado, a través de la creación musical.
- Desarrollar habilidades y destrezas compositivas y de creación musical en el alumnado de Educación Secundaria.

- Fomentar el desarrollo personal y grupal entre todos los alumnos de la clase.
- Participar activa, participativa y cooperativa, ante diferentes creaciones musicales.
- Desarrollar una actitud crítica y creativa del alumnado ante sus propias creaciones musicales.
- Promover un aprendizaje cooperativo e inclusivo a través de la música centrado en el alumnado.

Metodología

La metodología que hemos seguido parte de una enseñanza creativa, que persigue fomentar la creatividad, además de la inclusión en el alumnado, para activar la curiosidad, el interés y su motivación por el contenido de la tarea a realizar, es decir, hacia la creación musical.

En nuestra experiencia didáctica hemos seguido los principios planteados por Lillian y Virgil Logan (1980) sobre la enseñanza creativa, según Borthwick (1982, 55-59), que se fundamentan en que la enseñanza es de naturaleza flexible, utiliza unos métodos de enseñanza indirectos, fomenta la imaginación y el uso único de materiales e ideas, favorece la relación entre todos los alumnos, el profesor y los contenidos de la actividad de aprendizaje, es de naturaleza integradora, refuerza la autodirección, implica autovaloración, y comporta riesgos, pero aporta recompensas.

- De naturaleza flexible. La consideración de las diferentes capacidades, intereses e historiales sociales de los niños, exige el máximo de flexibilidad en la enseñanza. Esta se caracteriza por la consulta y el descubrimiento como procedimiento general, y la capacidad de improvisar, modificar e individualizar la formación sobre la base de la singularidad de los alumnos. Las actividades de la enseñanza están interrelacionadas y forman un conjunto.
- Se caracteriza por los métodos de enseñanza indirecta. La motivación, simulación, consulta y descubrimiento, forman las bases de los métodos de enseñanza cuyas características son la espontaneidad, autonomía y comprensión. La enseñanza se convierte en un arte –el arte de deducir, preguntar, sugerir, proporcionar pistas, indicar alternativas, e integrar. Estimula las capacidades asociativas, pone en movimiento las operaciones connotativas, y fomenta el pensamiento creativo.
- Es imaginativa. Una imaginación alerta es la clave para una enseñanza creativa. Como un antídoto contra las respuestas mecánicas a las tareas de enseñanza, una imaginación alerta estimula respuestas creativas tanto por parte del maestro como de los alumnos. El uso de elementos de creatividad –fluidez, imaginación, espontaneidad, asociación, transformación y síntesis- favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fomenta el uso único de materiales e ideas. La combinación inteligente de materiales, medios, ideas y métodos es una característica de la enseñanza creativa.

- Favorece la relación. La relación implica una interacción en la que intervienen el profesor, el alumno, el tema y una experiencia o actividad de aprendizaje particular. No es un grito lejano del profesor que hace una exposición magistral al frente de la clase. Si hay una relación, todo el mundo avanza hacia una mejor comprensión, hacia una mayor autorrealización, hacia el desarrollo creativo. El compromiso personal estimula a aprender a buscar y encontrar soluciones a los problemas que afectan a los estudios del niño sobre el hombre y el mundo.
- Es de naturaleza integradora. A través de la enseñanza creativa se ayuda a los alumnos a ver las relaciones entre varias áreas del plan de estudios. Se reducen al mínimo los obstáculos entre el alumno y la asignatura, el alumno y los medios didácticos, el alumno y el maestro, si es que no se eliminan totalmente.
- Refuerza la autodirección. El maestro enseña, pero es el alumno quien aprende. El maestro crea el medio ambiente, proporciona experiencias emocionantes, guía el aprendizaje, pero es el alumno quien tiene la responsabilidad de aprender. En un ambiente en el que se fomenta la curiosidad, la investigación y la experimentación, el aprendizaje se produce con un máximo de autodirección.
- Implica autovaloración. La postergación del juicio final del maestro contribuye a la autovaloración y autoiniciativa por parte del alumno, al no emitirse este juicio se motivan las tendencias exploratorias del alumno y se le estimula para que haga "todo lo posible". La autovaloración no se desarrolla en un clima de crítica y autoritarismo. Dado que la selección y comprobación de alternativas son una característica de la solución de problemas y de la enseñanza creativa, los criterios para llevar a cabo tales selecciones son a la vez estéticos y personales. Por consiguiente, la autovaloración representa un papel importante en la enseñanza y el aprendizaje creativos.
- Comporta riesgos, pero aporta recompensas. Debido a que la enseñanza creativa comporta ciertos riesgos, es necesario hacer incapié en las cualidades de autovaloración, confianza en sí mismo, y responsabilidad creciente.

En todo el proceso es fundamental el trabajo cooperativo de los alumnos en cada uno de los grupos de trabajo establecidos en el aula, y la forma en que el profesor, el alumnado y los contenidos se desarrollan a lo largo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

3. EXPERIENCIA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA CREACIÓN MUSICAL EN EL AULA

Nuestra experiencia didáctica a través de la creación musical en Educación Secundaria ha sido desarrollada durante tres meses, con dos sesiones semanales de una hora, en un aula de 1º ESO.

Fase preparatoria

Al comienzo de nuestra experiencia hemos animado al alumnado a jugar con sus conocimientos musicales previos, para acercarlos a la creación musical, desde las cualidades del sonido, fomentando entre ellos un clima de seguridad y comportamiento creativo en el que todos han participado a lo largo de cuatro sesiones. Para ello, partimos de ideas musicales sencillas que todos los alumnos podían responder de manera individual, las cuales fuimos complicando cada vez más, a la vez que fuimos reorganizando la clase en distintos agrupamientos (de dos, tres y cuatro alumnos), para propiciar el intercambio de ideas y pensamientos entorno a sus conocimientos y experiencias musicales con respecto a los nuevos conocimientos.

Una vez trabajado todos los conocimientos musicales teórico – prácticos necesarios para poder poner realizar una creación musical, pasamos a la fase de experimentación musical.

Fase de experimentación musical

En esta fase, hemos acercado al alumno a conocer las posibilidades sonoras de los instrumentos y medios musicales con los que contamos en la actualidad. Entre ellos, contaron con los instrumentos escolares (de placas en las diferentes tesituras; instrumentos de pequeña percusión como chinchines, maracas, claves y caja china; piano; guitarra; platillos; timbales; tambores; flauta dulce), cotidiáfonos de diferentes familias, la voz, y diferentes recursos informáticos que pueden utilizar como son los programas de editor de partituras, instrumentos electrónicos y música grabada.

A lo largo de 8 sesiones, los alumnos se familiarizaron con todos los instrumentos y medios sonoros, trabajando de manera cooperativa, y resolviendo sus preguntas entre los distintos grupos y el profesor.

Fase de creación musical

Esta fase empieza una vez que el alumnado ha adquirido los conocimientos básicos para conocer los distintos conceptos y procedimientos musicales que les permiten tener un cierto dominio para empezar a realizar una creación musical con su grupo. Desde un primer momento saben que todos los miembros del grupo deben dar sus aportaciones a los demás, tanto sobre los instrumentos, voces, textos, recursos o conceptos musicales que van a utilizar, contando con total libertad en la utilización de sus aportaciones, es decir, el manejo y empleo de los conceptos musicales y recursos que utilicen, ya que saben que no tienen que ser los convencionales, deben experimentar y crear una obra propia.

Las producciones de cada uno de los grupos que se ha llevado a cabo en la clase cuenta con un título, que engloba la idea musical que han querido transmitir a través de su creación.

4. CONCLUSIONES

A través de los resultados que hemos observado en nuestra experiencia podemos afirmar que a través de la creación musical podemos favorecer un proceso de enseñanza - aprendizaje inclusivo, para atender a la diversidad del alumnado de nuestras aulas.

Hemos observado que el alumnado ha experimentado un cambio en la percepción de la música en general y un profundo interés por la creación e interpretación musical, ya que todos los alumnos sin excepción, se han integrado en el aprendizaje y reforzado sus conocimientos musicales a través de la actividad desarrollada. Siguiendo a Lowenfeld y Lambert Brittain (2008, 91), afirmamos que *“todo producto artístico, si verdaderamente es la obra de un niño, es una experiencia creativa en sí misma”*.

A través de la creación musical podemos fomentar el aprendizaje cooperativo entre el alumnado y su desarrollo inclusivo como medio de comunicación y expresión musical, ya que encuentran en ella un conocimiento teórico-práctico que despierta su interés y motivación. Según nuestra opinión y siguiendo a Muñoz (2007, 25), la finalidad de la expresión musical en la educación obligatoria, *“es ofrecer al alumnado un medio para la expresión, la comunicación y la vivencia musical”*, la cual consideramos que se consigue a través de la creación musical. Para ello, es importante la utilización de una metodología orientada al desarrollo de la creatividad a lo largo del proceso, ya que facilita poder alcanzar los objetivos y contenidos curriculares propios de esta etapa, además de las competencias básicas, facilitando el desarrollo de destrezas y habilidades musicales, desde una visión inclusiva y más cercana al hecho musical. Menchén (1998, 14), además, considera que debemos *“tratar de que aflore la creatividad en las relaciones con los alumnos procurando el desarrollo de la capacidad creativa al máximo”*.

A lo largo del proceso, reafirmamos la importancia de la interacción cooperativa entre el alumnado para la construcción de un aprendizaje significativo e inclusivo para todos, siguiendo a Martín y Mauri (2011, 35) que afirma que *“el aprendizaje cooperativo, en sus distintas versiones, promueve aprendizajes más significativos, ya que favorece el perspectivismo, provoca el conflicto necesario para la reelaboración del conocimiento, favorece la toma de conciencia al obligar a explicitar las propias ideas y procesos de toma de decisiones”* (Colomina, Anrubia y Rochera, 2001; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- BORTHWICK, G. (1982). *Hacia una educación creativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- JIMENO GARCÍA, M^a M. (2000). La música: del arte a la educación. *Música y educación*, 41. 15-28.
- LOWENFELD, V. Y LAMBERT BRITAIN, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. (8^a Ed.). Madrid: Ed. Síntesis.

- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (coords.) (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Nº 15, Vol.II. Barcelona: Editorial Graó.
- MENCHÉN BELLÓN, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MUÑOZ, J.R. (2007). La expresión instrumental en el ámbito escolar. En Aróstegui, J.L. et al. La creatividad en la clase de música: componer y tocar. *Revista Claves para la innovación educativa*, nº 40. Madrid: Editorial Graó. Pps. 21-26.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris.
- WILLS, P. Y PETER, M. (2000). *Música para todos. Desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ediciones Akal.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y COMPETENCIAS BÁSICAS, NUEVOS RETOS EN EL ASESORAMIENTO DEL CREI CyL

Beatriz Gallego y Mónica Lago.

Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) de Castilla y León.

bgallegol@educa.jcyl.es

223

RESUMEN

El CREI CyL es un centro de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado de diversidad cultural. El carácter regional hace que haya que arbitrar propuestas que den cobertura a las nueve provincias de Castilla y León. Entre nuestras funciones básicas se encuentra el asesoramiento al profesorado en todo lo relacionado con la educación intercultural, dentro del marco de la educación inclusiva al ser este uno de los principios fundamentales que señala la LOE (2006). Desde su constitución, la Plataforma Educativa del CREI CyL se ha convertido en un recurso de apoyo, formación y difusión de gran utilidad para el profesorado, por ello comenzamos presentando los aspectos básicos de la misma, para pasar después a reflexionar sobre los dos retos que en este momento surgen en los asesoramientos del centro: la puesta en práctica de la Educación Inclusiva y el desarrollo de las Competencias Básicas.

INTRODUCCIÓN

La Comunidad de Castilla y León en el planteamiento de la respuesta educativa a la diversidad, aprueba un Plan Marco de Atención Educativa como *Acuerdo de 18 de diciembre de 2003*. De este plan se derivan cinco Planes Específicos: Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías; Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales; Plan de Atención al Alumnado Superdotado Intellectualmente; Plan de Orientación Educativa; Plan de Prevención y Control de Absentismo Escolar.

Centrándonos en el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías aprobado mediante la *Resolución de 10 de febrero de 2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa*, en el subapartado quinto de la base cuarta se prevé la constitución de un Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI).

El CREI es un Centro de Recursos de carácter regional que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a su acusada diversidad cultural. Centra la atención en el alumnado extranjero y de minorías. Dicho centro se constituye según la *ORDEN EDU/283/2007, de 19 de febrero* (BOCyL 26 de febrero de 2007).

Según la orden de constitución al CREI, se le asignan una serie de **FUNCIONES**, que estarán muy relacionadas con los objetivos y actuaciones que se llevan a cabo en el centro. Entre las funciones más destacadas señalamos:

- Desarrollar actuaciones de educación intercultural en el ámbito educativo.
- Asesorar al profesorado sobre las necesidades educativas del alumnado con diversidad cultural.
- Colaborar en actividades formativas de la comunidad educativa respecto a educación intercultural.
- Manejar las tecnologías de la información y la comunicación, para el acceso a las distintas fuentes de información y presentación de materiales en soporte electrónico.
- Informar y actualizar la Página Web específica de ámbito regional.

224

Si partimos, por tanto, de estas funciones vemos que tanto el asesoramiento al profesorado como el uso de las TIC se convierten en dos elementos claves en nuestro día a día. La forma que el CREI ha encontrado de dar respuesta a ambas funciones y llegar a las nueve provincias de Castilla y León ha sido mediante la creación de una serie de recursos y su máxima difusión a través de su Plataforma Educativa, además de propiciar la realización de proyectos de trabajo de forma conjunta con el profesorado de la comunidad.

Situándonos en la **PLATAFORMA EDUCATIVA DEL CREI CYL**, comentar que quiere ser el lugar en el que el profesorado encuentre los recursos apropiados para trabajar con el alumnado de diversidad cultural que de forma progresiva se incorpora a las aulas. Los recursos materiales con los que contamos actualmente vienen de la recopilación de distintas fuentes documentales, análisis, actualización, difusión y elaboración de materiales de trabajo sobre el ámbito de la interculturalidad y todos aquellos aspectos que su puesta en práctica conlleva.

De todas las herramientas comunicativas que ofrece la Plataforma (Aula Virtual y Bitácora (Blog)), vamos a centrarnos en este momento en el **SITIO WEB** cuya dirección es: <http://crei.centros.educa.jcyl.es>, entendido como vía de llegada y apoyo de formación al profesorado y personas que trabajan con alumnos que poseen lenguas y culturas diferentes a las del país de acogida.

El **SITIO WEB DEL CREI CYL**, como podemos ver accediendo a la dirección señalada, consta entre otras de las siguientes secciones: Quienes somos, Recursos, Formación, Experiencias educativas, Directorio, Contacto, Novedades y Enlaces. De todas ellas, en este momento desarrollamos brevemente las siguientes. Comenzamos por uno de los apartados más visitados, la **SECCIÓN DE RECURSOS**, por la importancia que tiene para la práctica diaria. En ella incluimos todo el catálogo de material con el que cuenta el centro inventariado mediante el programa ABIES; una serie de recursos educativos seleccionados y reseñados; una Carpeta y CD de asesoramiento con documentación y material para trabajar con este alumnado; todo un listado

de recursos multimedia y una recopilación de distintas propuestas didácticas para trabajar la interculturalidad y la enseñanza del español como segunda lengua.

Además, de esta sección, nos encontramos con otras de gran utilidad para el profesorado como es la de **FORMACIÓN** de la que destacamos la recopilación de videos y materiales de jornadas, congresos, cursos, etc. que se convierten en herramientas clave para propiciar la reflexión y autoformación de los docentes de los centros; la **Sección de EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**, en la que presentamos dos apartados uno para experiencias de la Comunidad de Castilla y León y otro para otras Comunidades Autónomas. Hemos querido que este apartado esté abierto a todas las personas que quieran contar las experiencias que realizan día a día en sus centros educativos pudiendo dar la posibilidad de enriquecer a otras personas con la propia práctica. Y en último lugar destacamos la **Sección de NOVEDADES**, básicamente nos centramos en: Próximos Eventos, Nuevas Publicaciones, Monográficos del CREI y Noticias, para que el profesorado tenga aglutinada toda la información tanto a nivel autonómico como a nivel Nacional referida a los diferentes ámbitos de la educación vinculados con la educación intercultural e inclusiva. En **ENLACES**, se incorpora un amplio banco de Páginas Web del ámbito que puedan ayudar al profesorado.

INCLUSIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS, DOS DE LAS DEMANDAS CLAVES EN EL ASESORAMIENTO DEL CREI CyL

Una vez presentado el sentido y utilidad de la Plataforma Educativa del CREI CyL, pasamos a justificar el porqué del título de este trabajo: Educación Inclusiva y Competencias Básicas, como nuevos retos educativos del CREI CyL.

Como hemos señalado anteriormente, una de nuestras funciones más importantes es la labor de asesoramiento y orientación al profesorado que trabaja en los centros educativos. Esta función se convierte en el elemento básico de conexión y de creación de redes de trabajo que ayuden a mejorar la respuesta educativa en el día a día de las aulas. Además, de ella podemos decir que emana el sentido y orientación de las prioridades que año a año vamos abordando desde el CREI CyL. En relación con ello, desde hace varios cursos muchas de las demandas que nos llegan del profesorado están vinculadas con la puesta en práctica de la inclusión y con cómo hacer posible el desarrollo de las competencias básicas con el alumnado de diversidad cultural para que tenga éxito educativo.

Ante estas demandas, el CREI CyL busca la forma de ir progresivamente ayudando al profesorado en estos dos retos que se nos plantean en cualquier contexto educativo. Y entre otras actuaciones, surge la propuesta de planificar y desarrollar un proyecto de forma conjunta con el profesorado de los distintos niveles que componen el sistema educativo para analizar de qué manera es posible contribuir al desarrollo de competencias básicas en contextos inclusivos e interculturales.

DESARROLLO DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS

Con el fin de clarificar la exposición de los aspectos fundamentales que caracterizan la puesta en marcha del Proyecto “Desarrollo de competencias básicas y educación inclusiva”, coordinado desde el CREI CyL vamos a presentar brevemente tres aspectos fundamentales que nos ayudarán a contextualizar y comprender la finalidad del mismo. Para ello, empezaremos con una breve mención del marco teórico en que se sustenta la propuesta. Y pasamos a continuación a presentar los objetivos y actuaciones a desarrollar por ser los apartados que más información nos aportan al respecto.

226

○ BREVE PRESENTACIÓN DEL MARCO TEÓRICO QUE TOMA COMO REFERENTE:

Siguiendo las aportaciones de autores como (ARNAIZ, 2003; AUBERT y COLS., 2010; CASANOVA, 2011; VISO, 2010) podemos decir que la configuración de la sociedad del Siglo XXI vendrá marcada por los rápidos cambios. Ante esta realidad alguno de los aspectos cruciales que tendremos que tener presentes serán que estamos ante la sociedad de la información y del conocimiento; la sociedad de la globalización y la sociedad pluricultural o multicultural.

Las características de esta nueva sociedad exigirán dos nuevos replanteamientos fundamentales: el concepto de la inteligencia y el concepto de la educación.

El replanteamiento del concepto de la inteligencia pasará por la asunción de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de GARDNER (1983) y del Paradigma de la Inteligencia Emocional de MAYER Y SALOVEY (1990) como enfoques fundamentales para el desarrollo de las competencias que demanda el contexto actual. Partiendo de esto, recientemente GARDNER (2008) ha dado un paso más y propone cuáles serán las cinco mentes necesarias para prosperar en el futuro. Estas son: mente disciplinada; mente sintética; mente creativa; mente respetuosa y mente ética.

Por su parte, el replanteamiento de la educación tomará como fondo el sentido de la educación que DELORS (1996) establece en el Informe de la UNESCO “La educación encierra un tesoro. Educación para el siglo XXI” señalando los cuatro pilares fundamentales de la educación, como son: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser. Y de forma más actual, las aportaciones de MORÍN (1999) cuando establece los siete principios claves para la educación del futuro. Siendo estos los siguientes:

- Comprender la naturaleza social y polisémica del conocimiento.
- Aprender a integrar el conocimiento más allá de los límites de las disciplinas.
- Comprender la naturaleza de la condición humana.

- Comprender la identidad global de la especie humana.
- Aprender a vivir en la incertidumbre.
- Aprender la comprensión y la empatía.
- Comprender la ética del género humano.

En todo este contexto, y siguiendo las aportaciones de VISO ALONSO (2010), vemos como el modelo de competencias se coloca como bisagra entre un nuevo modo de entender la inteligencia del ser humano, más multidimensional, y una nueva sociedad que se configura a pasos agigantados en torno al saber y al conocimiento.

Las competencias básicas se convierten así en una oportunidad para que los sistemas educativos se centren en aquellos aprendizajes verdaderamente importantes y para que los alumnos desarrollen esas capacidades que serán fundamentales para desenvolverse de manera eficaz en los diferentes contextos de la nueva sociedad.

Para comprender un poco mejor el significado del concepto de competencia vamos a tomar como referente las distintas aportaciones científicas que han ido surgiendo tanto a nivel internacional (Proyecto DeSeCo, PISA) como a nivel europeo (Consejo de Europa, Eurydice) y a nivel estatal (LOE, 2006 y Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria y de Secundaria Obligatoria). Además, al tener transferencias en materia educativa, tomaremos como punto de partida la concreción de competencias básicas que se realiza en Castilla y León, mediante los Decretos de Currículo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Siguiendo las aportaciones de MOYA y LUENGO (2011), observamos que en todos los documentos y disposiciones normativas se realiza una descripción semántica de las competencias pero no se incluye ninguna definición relacional de las mismas con las distintas áreas curriculares ni de los descriptores que las conforman, aspecto de gran importancia para facilitar la integración en las programaciones, así como su posterior puesta en práctica y valoración en los centros educativos. Por ello, tendremos que tomar como referente las distintas aportaciones pedagógicas que se han realizado hasta el momento para facilitar esta labor en los centros educativos (ESCAMILLA, 2008; JUNTA DE CASTILLA LA MANCHA, 2007; RAMÍREZ, 2008; PROYECTO ATLÁNTIDA, 2008 y 2009; VISO ALONSO, 2010; PROYECTO GRUPO AZAHARA, 2011).

En todas estas referencias se observa como las competencias básicas conforman aquellos aprendizajes que tendrán que desarrollar todas las personas para responder a las demandas y resolver los problemas que vayan surgiendo en los distintos ámbitos de su vida. Todo ello, en el marco de una escuela inclusiva por ser este el principio fundamental que caracteriza nuestro sistema educativo y en sintonía con las tres dimensiones que hacen posible la construcción de estos modelos inclusivos: Presencia; Progreso o Aprendizaje y Participación (AINSCOW, BOOTH, Y DYSON, 2006; HUGUET, 2006). De todos ellos, especialmente el *progreso o aprendizaje*, entendiendo como que todo el alumnado aprenda y progrese al máximo de sus

capacidades y tenga experiencias educativas amplias y significativas para su vida presente y para la preparación futura en la vida activa, es la dimensión que directamente se hace presente cuando nos referimos a las competencias.

Por tanto, la vinculación entre competencias básicas e inclusión educativa se convierte en una estrategia clave para la educación actual y ofrece nuevas oportunidades de reflexión e innovación en las prácticas educativas (reformulación de objetivos, replanteamiento de estrategias metodológicas, nuevas formas de evaluación, etc.).

Siguiendo las aportaciones de BESALÚ y TORT (2009) podemos decir que existen toda una serie de motivos por los que la organización de la enseñanza y el aprendizaje a partir de las competencias básicas resulta mucho más funcional y adecuada para el trabajo con el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Entre otros algunos de estos motivos son los que presentamos a continuación.

En primer lugar, porque las competencias básicas se refieren a aprendizajes imprescindibles, aspecto que contribuirá a garantizar que todos los jóvenes escolarizados acaben la educación básica habiendo adquirido estas competencias.

En segundo lugar, porque se trata de unos aprendizajes que integran no sólo los objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares, sino también los conocimientos adquiridos previamente y en paralelo a la vida escolar, tanto en la familia como en la calle, tanto los intencionados como los espontáneos.

Y en tercer lugar, porque las competencias deben tener una dimensión aplicada, referida a la vida cotidiana, funcional y profesionalizadora.

Así, con todo ello vemos que las competencias básicas y la inclusión son dos elementos claves para la educación actual y no podemos dejar pasar la oportunidad para abordar la reflexión, el intercambio y la formación del profesorado en éste ámbito. Este proyecto surge desde la necesidad que observamos entre los docentes de actualizarnos, formarnos y empezar a trabajar en esta línea de trabajo en Castilla y León. Para hacer efectivo su desarrollo, se presentó y aprobó en el marco de la convocatoria que se realizó desde el Ministerio de Educación para la realización de proyectos que profundicen en la consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo publicada mediante la ORDEN EDU/1427/2011, de 20 de mayo (BOE de 30 de mayo).

Siguiendo las aportaciones que señalan autores como GALLEGO, RODRÍGUEZ y LAGO (En LÓPEZ y TUTS, 2012), uno de los aspectos claves que incorpora el proyecto es la implicación y el trabajo conjunto del profesorado de los distintos niveles educativos formales (Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria) y del ámbito universitario. Este aspecto irá aportando

mayor calidad al desarrollar investigación - acción en la labor docente e ir creando una red de colaboración que acerque cada vez más la formación inicial con la propia realidad educativa.

○ **OBJETIVOS QUE PERSIGUE EL DESARROLLO DEL PROYECTO:**

Los objetivos que planteamos con el proyecto son los siguientes:

- Iniciar una línea formativa común de trabajo que profundice en las posibilidades que aporta la integración de las competencias básicas en el ámbito de la educación inclusiva.
- Investigar, profundizar y crear un marco común de referencia mediante la lectura conjunta de distintas referencias bibliográficas o sitios web vinculados con la temática de las competencias básicas y la inclusión educativa.
- Recoger y elaborar propuestas didácticas de trabajo que sirvan para ejemplificar el trabajo de las competencias básicas desde un enfoque inclusivo.
- Difundir al conjunto de la comunidad educativa las distintas propuestas y proyectos que se están llevando a cabo para integrar las competencias básicas en el desarrollo de los currículos educativos.

○ **ACTUACIONES PARA SU DESARROLLO:**

Entre otras, algunas de las actuaciones que estamos desarrollando para la puesta en marcha del proyecto son las que presentamos a continuación. En este momento procederemos a su enumeración y se desarrollarán de forma más pormenorizada en la presentación oral de la comunicación. Estas son:

- Conocimiento y puesta en común de los conocimientos previos de cada uno de los participantes en el grupo.
- Realización de una fase de autoformación, lectura y reflexión sobre las distintas aportaciones pedagógicas que hasta el momento hay sobre la temática de las competencias básicas y la inclusión educativa.
- Seminarios de trabajo del grupo para el intercambio, la reflexión y el diálogo de las distintas lecturas realizadas en la fase de autoformación.
- Toma de contacto y recogida de información de otros proyectos y experiencias que se estén llevando a cabo en relación a este ámbito.
- Selección del modelo de descripción de las competencias básicas que el grupo va a tomar como referente para la posterior elaboración de las propuestas didácticas.
- Creación de un Blog para el intercambio, la comunicación de los distintos miembros del grupo y la difusión de todo el material generado a lo largo del proyecto.
- Búsqueda, recopilación y selección de distintas actividades, propuestas didácticas o tareas elaboradas hasta el momento para la integración de las competencias básicas por parte de otros grupos de profesores.

- Elaboración y aplicación de propuestas didácticas o tareas propias para la integración de las competencias básicas con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Propuesta de realización de una Jornada de Difusión del trabajo desarrollado en el proyecto en distintos centros de formación del profesorado, en la universidad, etc.

CONCLUSIÓN

Una vez que hemos respondido, de forma general, a los aspectos inicialmente planteados y hemos esbozado las posibilidades que nos aporta la Plataforma Educativa del CREI CyL y reflexionado sobre los retos actuales en nuestros centros y como ello se materializa en el desarrollo del Proyecto “Desarrollo de competencias básicas e inclusión educativa”, sólo nos queda concluir con el deseo de que la información aquí recogida sea de gran utilidad para desarrollar procesos de reflexión en los distintos miembros de la comunidad educativa, y se deriven de ellos futuras prácticas que resulten eficaces y ayuden a transformar las realidades educativas en las que estemos inmersos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A. (2006). Improving schools, developing inclusión. Londres: Routledge.
- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R Y RACIONERO, S. (2010). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- BESALÚ, X. Y TORT, J. (2009). Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con el alumnado extranjero. Madrid: Eduforma.
- CASANOVA, M.A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Madrid: Wolters Kluwer.
- GARDNER, H. (2008). Las inteligencias múltiples: De la teoría a la práctica. Madrid: Paidós.
- HUGUET, T. (2006). Aprender juntos en el aula. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, B. Y TUTS, M. (2012). Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Madrid: Wolters Kluwer.
- MOYA, O. Y LUENGO, F. (coord.) (2011). Teoría y práctica de las competencias básicas. Barcelona, Graó.
- PROYECTO ATLÁNTIDA (2008). De las competencias básicas al currículo integrado. Madrid, Proyecto Atlántida.
- VISO ALONSO, R. (2010). Qué son las competencias. Vol. Madrid, EOS.

WEBSITES

- CENTRO DE RECURSOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EDUCACIÓN (CREADE)- URL: <http://www.mec.es/creade>
- CENTRO ARAGONÉS DE RECURSOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (CAREI)- URL: <http://www.carei.es>

CENTRO DE ANIMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN INTERCULTURAL (CADI)- URL:
<http://www.cadimurcia.net>

CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE CASTILLA Y LEÓN (CREI
CyL)- URL: <http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

VALORES DEL TEATRO INFANTIL PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

*Asunción Cifuentes García, Raquel de la Fuente Anuncibay,
Rosa Mª Santamaría Conde y José Luis Cuesta Gómez*
Universidad de Burgos
acifu@ubu.es

232

RESUMEN

Presentamos en la siguiente comunicación una propuesta metodológica para trabajar distintas actividades relacionadas con el lenguaje, la imaginación y la creatividad a partir de una obra teatral que utiliza como soporte escénico la luz negra. Si bien es un estupendo recurso para todos los alumnos, pensamos que los alumnos con dificultades de lectoescritura, así como aquellos con necesidades educativas especiales pueden ser alguno de los destinatarios más beneficiados. Por otro lado, entendemos que son muy interesantes los valores que puedan desarrollarse a través de obras teatrales, de ahí que en esta ocasión hagamos un especial hincapié en dicho aspecto.

INTRODUCCIÓN

Para situarnos en el contexto del medio teatral, hemos de señalar que el concepto de teatro viene de la palabra griega "Theáomai" que significa veo de la que deriva "Theatron" lugar de espectáculo. Es la rama del arte escénico relacionada con la actuación, que representa historias frente a una audiencia usando una combinación de discurso, gestos, escenografía, música, sonido y espectáculo. La mayoría de los estudios consideran que los orígenes del teatro deben buscarse en la evolución de los rituales mágicos relacionados con la caza, al igual que las pinturas rupestres, o la recolección agrícola que, tras la introducción de la música y la danza, desembocaron en auténticas ceremonias dramáticas donde se rendía culto a los dioses y se expresaban los principios espirituales de la comunidad.

Vemos pues, que este medio se ha utilizado con múltiples finalidades: como ritual mágico, con fines educativos, de entretenimiento, como medio de concienciación social, con fines terapéuticos, etc. En nuestro caso nos interesa centrarnos más en la obra teatral como valor pedagógico y terapéutico. Distintos autores han definido la Pedagogía Teatral como una estrategia multifacética y activa que permite instalar los múltiples usos del teatro en la educación, buscando potenciar las etapas de desarrollo del juego y así como el área cognitiva, psicomotriz y afectiva tanto de los estudiantes, docentes y de la comunidad.

El alumno aprende a través del juego dramático y el profesor, utiliza el teatro como un recurso para enseñar cualquier contenido del currículo como lenguaje y comunicación, matemáticas e historia, etc. En el aula destacaría la dimensión terapéutica en donde el teatro se articula como apoyo social y en donde el teatro no constituye un fin en sí mismo sino que trabaja con las diferentes áreas para potenciarlas e interactuar socialmente. Los talleres-teatro en la escuela, posibilitan la participación creativa, contribuye al desarrollo y a la realización individual, enriquece los códigos de comunicación y brinda nuevas formas de establecer una interacción entre los alumnos y la comunidad. El teatro es un medio al servicio del alumno y no un fin en sí mismo. El eje central de la pedagogía teatral la define como aquellos procesos que utilizan el teatro y las técnicas teatrales para potenciar aprendizajes de otro tipo, ya sea en torno a las materias escolares u otros procesos formativos. Surge en Europa como respuesta a la crisis cultural y educacional posterior a la segunda Guerra Mundial (García Huidobro, 2004).

LA FUNCIÓN TERAPÉUTICA DE LA INTERPRETACIÓN

El valor “curativo” del teatro se remonta a la antigua Grecia en la que tanto filósofos como médicos hacían referencia a la catarsis o “purificación del alma” que tenía lugar al asistir a las representaciones, especialmente dramáticas. Desde otras disciplinas como la antropología, se hace alusión a que tanto la representación como la contemplación de representaciones (parte fundamental de numerosos ritos) ha tenido una función terapéutica constatable en todas las épocas y culturas.

Siguiendo a Torres (2011), podemos establecer que dentro del ámbito de la psiquiatría y psicología, encontramos los primeros estudios científicos a principios del siglo XIX, que demostraban la eficacia del teatro en el tratamiento psicológico de niños, en el año 1908, el doctor Jacob comienza a aplicar la terapia “drama creativo” con niños vieneses. En 1921, surge la corriente denominada “psicodrama” cuyos inicios se corresponden con el llamado “teatro de la espontaneidad” desarrollado por J.L. Moreno. A partir de entonces, han aparecido diversos estudios psicológicos que avalan las posibilidades de la interpretación tanto para tratar diversas patologías como para prevenirlas, así como para favorecer el desarrollo óptimo de las capacidades cognitivas y emocionales del niño. En este sentido, Vigotsky (1978) alude al juego y más concretamente al juego simbólico mediante la interpretación, como exponente de la “zona de desarrollo próximo”, que permite la adquisición de procesos psicológicos superiores y facilita el aprendizaje avanzado de manera natural. En esta línea, Vandenplas-Holper (1982) señala que el juego dramático y la interpretación forman parte preminente como estrategias educativas, ya que mediante ese tipo de juegos el niño se encuentra seguro para expresarse con total libertad, para crear y experimentar, en una situación ficticia, encontrándose al máximo de sus posibilidades, sin la inhibición de las normas sociales. Señala además que estas técnicas afirman su autocontrol y le permite desarrollar estrategias para conseguir y generalizar metas acordes con sus posibilidades y con su propio mundo interior.

En años posteriores, el psicólogo clínico infantil Méndez (1986), utiliza con éxito la técnica terapéutica denominada “escenificaciones emotivas”, que utiliza para tratar diversas fobias, como el miedo a la oscuridad...etc., en estas escenificaciones, el niño interpreta el papel del héroe que no teme al objeto de la fobia a tratar. Ante esta evidencia, se ha incrementado el número de investigaciones científicas que tienen como punto de mira el valor terapéutico del teatro, siendo un referente importante en las actuales terapias que lo incorporan como parte coadyuvante en diferentes trastornos. Sirva como ejemplo el estudio de Díaz-Sibaja y cols. (2007) en el que demostró que un programa basado en talleres de interpretación “vive el teatro” resultó eficaz para mejorar clínica y estadísticamente la ansiedad social, autoestima y habilidades sociales de un grupo de niños con diversos trastornos psicológicos. No obstante, pese a su demostrada eficacia, y las posibilidades de desarrollo que ofrece el teatro han sido ampliamente contrastadas, el problema al que se enfrentan los terapeutas e investigadores es la dificultad de encontrar, crear e impartir talleres teatrales. Por otro lado, es necesario seguir profundizando en diferentes líneas como el tratamiento de la ansiedad social, la inteligencia emocional, u otros aspectos del desarrollo cognitivo como la capacidad para dirigir la conducta hacia metas concretas, la atención y la memoria. (Torres, 2011).

LA LECTOESCRITURA. PAUTAS METODOLÓGICAS PARA RESOLVER PROBLEMAS

Por su importancia dentro de dificultades de aprendizaje en general, vamos a referirnos al proceso y los problemas de lectoescritura. Podemos considerar que dentro de la etapa de Educación Primaria, estas dificultades, representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje en general; siendo su aprendizaje uno de los que con más frecuencia se ve alterado. Su adquisición se considera básica para los aprendizajes posteriores, los problemas específicos en estas áreas, repercutirán en el resto, obstaculizando un adecuado progreso escolar. El alumno con dificultades en lectoescritura no sólo tiene problemas en áreas afines como la Lengua y Literatura, sino también en el resto de las áreas. Generalmente, el retraso lector o escritor no sólo entorpece el progreso escolar sino que sus efectos pueden verse a largo plazo; en muchos sentidos sufrir un fracaso escolar puede derivar en futuros fracasos sociales posteriores por sus efectos en aspectos como el autoconcepto y autoestima, en la capacidad para elegir sus metas y aspiraciones, en sus pautas de relaciones sociales, e incluso en la capacidad tipo de toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional.

En lo referente a su naturaleza y función, el lenguaje escrito no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje hablado (Ferreiro, 1986). Este sistema tiene por función representar enunciados lingüísticos, y por tanto, guarda relaciones con lo oral, aunque tiene propiedades específicas que van más allá de la simple correspondencia con los sonidos. El lenguaje hablado es una actividad lingüística primaria, mientras que el lenguaje escrito, es una actividad lingüística secundaria, no son dos sistemas de comunicación totalmente diferentes, sino que comparten una serie de características, al mismo tiempo que existen diferencias entre ellos.

Procesos cognitivos que intervienen en la lectura

La lectura es un proceso complejo en la que están implicados diversos procesos cognitivos:

1. Procesos perceptivos. Cuando leemos realizamos una serie de movimientos para dirigir los ojos hacia las palabras o frases que tratamos de leer, movimientos que se alternan con períodos de inmovilización, denominados fijación. A pesar del importante papel que se le asigna a estos procesos en la actividad lectora y en los trastornos, las investigaciones actuales, cada vez muestran con mayor claridad que los fracasos en la lectura, tan sólo en casos excepcionales se deben a procesos perceptivos.
2. Procesos de acceso al léxico. Reconocer una palabra significa descifrar el significado. En la actualidad se está de acuerdo en que existen dos procedimientos distintos para llegar al significado de las palabras. Uno es a través de la llamada ruta léxica o directa, conectando directamente la forma visual u ortográfica de la palabra con el almacén léxico (significado) y si la lectura es en voz alta, conectaría con el léxico fonológico, donde están representadas las pronunciaciones. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando el conjunto de sonidos para acceder al significado. El uso de una u otra ruta viene determinado por diversos factores: la edad, el nivel de aprendizaje, el método de enseñanza, y el ser buen o mal lector.
3. Procesos sintácticos. Cuando leemos, además de reconocer las palabras tenemos que determinar el papel que cada palabra juega dentro de la oración. Para ello necesitamos disponer de un conocimiento sintáctico. A este conocimiento, se le llama estrategias de procesamiento sintáctico.
4. Procesos semánticos. Una vez asignados los papeles sintácticos comienza el último proceso, cuya misión es la de extraer el significado del texto, e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información, es entonces cuando consideramos terminado el proceso de comprensión. Los procesos semánticos se pueden descomponer en tres subprocesos:
 - Extracción del significado
 - Integración en la memoria. Supone una activación de conocimientos relativos a esa situación. Estos conocimientos permiten entenderla y se enriquecen con la nueva información. Cuando las frases o textos, además de ser entendidos son integrados en la memoria, el recuerdo dura más.
 - Procesos inferenciales. El lector añade información que no está explícitamente mencionada en el texto, tiene que realizar una serie de pequeñas inferencias sobre el material que lee, ya que por razones de simplicidad, los textos escritos prescinden de mucha información que suponen que el lector ya posee y que son imprescindibles para su total comprensión.

5. Procesos ortográficos. Se refieren a la comprensión de las reglas arbitrarias de escritura y al conocimiento de la ortografía correcta de las palabras.
6. Memoria operativa o Memoria de trabajo. Es la habilidad para retener información a la vez que se va procesando la nueva que va llegando. En el caso de la lectura implica que se deben retener las letras, palabras o frases leídas mientras se decodifican las que siguen en el texto.

Los procesos de escritura, son igualmente complejos. Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir (Scardamalia y Terrier, 1992; Cassany, 1988) señalan que la tarea de redactar un texto expositivo coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos. Una de estas operaciones o procedimientos es la planificación que hace el escritor sobre distintos aspectos del texto y de la situación de la escritura. La segunda, es la realización del texto que son el conjunto de decisiones acerca de cómo expresar lingüísticamente el contenido deseado, debe buscar el léxico más adecuado, la morfosintaxis normativa, la cohesión del texto y la ortografía. El tercer procedimiento, es la revisión, el volver sobre lo que escrito, releándolo y evaluándolo.

Dificultades en el desarrollo de la lectoescritura y otros aprendizajes

Hemos de diferenciar algunos conceptos como son el *retraso en el desarrollo* que implica que el niño necesita un tiempo mayor que el establecido para su edad en la adquisición de una habilidad, y *alteración en el desarrollo* en el que la habilidad nunca se conseguirá, al menos dentro del rango de normalidad. El retraso estaría relacionado con un enlentecimiento en la maduración cerebral y la alteración con una organización anómala de regiones cerebrales implicadas en esa habilidad. Retraso lector, implica un desfase en su desarrollo, sería una demora en la adquisición de ciertas habilidades que se requieren para leer y escribir y no una pérdida, incapacidad o déficit para conseguirlo. Algunos aspectos como en trastornos de la personalidad, problemas afectivos, métodos de aprendizaje, etc., aunque de hecho pueden interferir el aprendizaje, no son específicas a las operaciones implicadas en el acto de leer y escribir. Algunas explicaciones que tienen en cuenta el análisis de las operaciones implicadas, hacían referencia a los aspectos neuro-perceptivos-motores (déficit visual, confusión espacial y direccional, déficit modal cruzado de ojo-oido-mano, etc.). Éstas crean dificultades reales en estos aprendizajes, aunque en se ha demostrado que son responsables, sólo de un pequeño porcentaje de los casos. Actualmente se enfocan como problemas psicolingüísticos fundamentalmente, ya que son responsables de un alto porcentaje de casos.

La mayoría de las diferencias encontradas entre buenos y malos lectores son explicadas, en el caso de la lectura, por diferencias en el procesamiento fonológico principalmente, en el procesamiento sintáctico y en la memoria de trabajo. En la lectura comprensiva, las diferencias se dan en los procesos semánticos y en la memoria.

En resumen, los lectores retrasados muestran un amplio inventario de déficits de lenguaje, que frecuentemente son interdependientes: como que estos niños, en un alto porcentaje, presentaron previamente retraso en la adquisición del lenguaje; ejecutan peor una serie de habilidades verbales, como producción, percepción, memoria, decodificación y segmentación y presentan dificultades para el desarrollo de habilidades de análisis del lenguaje oral. Metalenguaje. (Celdrán y Zamorano, 2012).

En el caso de la dislexia, y como consecuencia de las dificultades que presenta, aparecen manifestaciones emocionales y conductuales tales como: ansiedad, bajo concepto de sí mismo, comportamientos de inseguridad, exceso de vanidad, agresividad, etc.; atención inestable, desinterés por el estudio, falta de motivación y curiosidad, así como trastornos psicósomáticos: problemas de sueño, digestivos, alergias, etc.

Actuaciones preventivas desde el centro escolar

De forma muy genérica podemos establecer algunas pautas de actuación desde el centro escolar:

• Estimulación sistemática del lenguaje oral, en las primeras etapas educativas.
• Consensuar la elección de métodos de enseñanza.
• El método, debería incluir el uso simultáneo de lectura y escritura y los siguientes procesos: Procesos de análisis y síntesis Ejercitando la conciencia fonológica Actividades sistemáticas de segmentación de: - Frases - Palabras - Sílabas - Fonemas.
• Trabajar simultáneamente la lectura y la escritura, mostrándolas como actividades que son funcionales para la vida cotidiana.
• Cuidar especialmente la motivación con actividades lúdicas y gratificantes.
• Tomar conciencia de que los aspectos comprensivos deben seguir trabajándose a lo largo de toda la escolaridad, ya que este aprendizaje no se termina en los primeros años.
• Ejercitar el lenguaje oral y escrito a lo largo de toda la escolaridad, en actividades creativas y que el niño no entienda que se circunscriben estrictamente a los contenidos escolares.
• Motivar a la familia a leer, para que se conviertan en modelos y favorezcan el gusto por leer.
Desde la complejidad de factores que inciden y subyacen en el proceso lectoescritor, nos encontramos que no todos los enfoques metodológicos se adaptan a las necesidades de nuestros alumnos. Por ello, consideramos necesario recordar, como en las distintas fases del desarrollo del lenguaje escrito necesitamos estimular la lectoescritura.

UNA APUESTA METODOLÓGICA PARA TRABAJAR VALORES A PARTIR DE LA OBRA DE TEATRO PARA NIÑOS Y NIÑAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: “LA AVENTURA PELIGROSA DE UNA VOCAL PRESUNTUOSA”

Presentamos una propuesta para extraer las potencialidades educativas de las obras de “Fantasía en Negro Teatro: la elaboración de Guías Didácticas, que diseñan una serie de actividades para realizar en el aula antes y después de la obra. El objetivo básico de estas guías

es ayudar a los niños a un conocimiento más profundo de la realidad que se presenta en escena, incidiendo en todas las áreas de experiencia.

Las actividades, que pueden realizarse en forma de taller, propician una motivación previa, así como una formación progresiva de los niños como espectadores. De tal modo que se ha comprobado experimentalmente que los niños, con un complemento pedagógico-didáctico, conservan mayor número de recuerdos del lenguaje teatral. (Tejerina, 1994). Dichas actividades se organizan en una doble vertiente: por una parte, van dirigidas a que los niños comprendan y aprecien los valores estéticos del teatro y las peculiaridades del lenguaje escénico, incluyendo lo específico de la técnica de luz negra, o sea, la forma. Por otra parte, se dirigen al contenido de la obra, a la estructura de la obra como texto, que generalmente responde al esquema problema-solución. Normalmente suelen consistir en diálogos, representaciones o recreaciones de lo presenciado, ejercicios de análisis, comparación, clasificación de elementos que aparecen en la obra..., todas ellas actividades propias de las distintas áreas del currículo y algunas bajo la forma de juegos cooperativos.

Las características de esta propuesta se basan en que el grupo de teatro en el que nos apoyaremos, “Fantasía en Negro Teatro”, utiliza unas obras generalmente basadas en cuentos infantiles de autores reconocidos (Michael Ende, Angelina Gatell, Gabriela Keselman, etc.) que posteriormente adaptan para convertirlas en texto dramático. En ellas se cumplen las condiciones que se consideran fundamentales en las piezas teatrales para niños:

- Argumento sencillo, pero capaz de captar la atención del niño en todo momento, debido al continuo suspense y al uso constante del elemento sorpresa.
- Vocabulario de acuerdo a la edad del espectador.
- Categorías del cuento bien definidas, por ejemplo, los personajes, sin demasiados elementos secundarios.
- Episodios divertidos.
- Duración adecuada, lo cual requiere una presentación sintética.

En la obra “La aventura peligrosa de una vocal presuntuosa”, las cinco vocales, acostumbraban a reunirse todas las tardes donde terminaba el territorio de la consonante W.

Doña A, era casi siempre el centro de la discordia. No se cansaba de afirmar, una y otra vez; que ella era la más importante de las cinco, la imprescindible para cualquier escrito. Un día, después de una discusión, decide marcharse y se equivoca de camino... Las vocales de este cuento tienen que soportar la vanidad de una A presuntuosa y engreída. Pero la A se acabará dando cuenta, después de tener que sufrir muchas penalidades, de que todas son necesarias, que ninguna es más importante que otra, que la amistad y la solidaridad son valores que nos benefician a todos.

Como cuento infantil, se ciñe perfectamente a la característica fundamental que deben tener los cuentos, es decir narrar una historia cercana al mundo de los niños. En este caso, se trata de una historia cercana también al mundo de la escuela, referida al aprendizaje de la lengua española en sus elementos más simples, a la par que fundamentales, las vocales pero no aisladas, sino formando parte de las palabras. Este aspecto le aporta una identidad específica frente a otras obras y constituye uno de sus grandes méritos, porque hace atractivo ese mundo, que para muchos niños con dificultades, resulta un poco hostil. Por otra parte, se adapta muy bien a la estructura básica de un texto, con presentación, problema o conflicto y resolución, creando magistralmente un ambiente de tensión creciente, que mantiene la atención de los espectadores de principio a fin.

El otro elemento básico de toda narración literaria para el público infantil, la fantasía, está igualmente presente en la obra, dando vida a elementos inertes o introduciendo personajes dispares, que contribuyen al desarrollo de la imaginación de niños y niñas. Pero además, esta obra ofrece otras muchas posibilidades en el terreno educativo, que van más allá de lo que en principio parece ser el único tema tratado. Se integra perfectamente en el mundo de los valores, haciendo presentes algunos de ellos tan importantes como la sencillez, el respeto a la palabra dada y a la diversidad y sobre todo la solidaridad, que constituye el hilo conductor de la historia que se cuenta. Y, por si fuera poco, esta creación literaria encierra otras posibilidades de trabajo para los/as niños/as no tan pequeños/as debido a la introducción de nuevas palabras y expresiones tendentes a propiciar un desarrollo en el uso del lenguaje como medio de comunicación. Se presta, pues, a ser trabajada con niños y niñas de diferentes niveles de Educación Infantil y Educación Primaria.

Por último, la obra contiene elementos suficientes para trabajar otras áreas del currículum como la Expresión Plástica, la lógica matemática, el Conocimiento del Entorno, además del Conocimiento de sí mismo y la Autonomía personal. Por todo ello se brinda al empleo de una metodología globalizada.

Valores de la obra de teatro para niños y niñas con necesidades educativas especiales

Si bien, estas obras de teatro poseen innumerables potencialidades educativas, nos gustaría apuntar desde la óptica de la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales, algunas de las posibilidades de trabajo para el aula:

a) Atención y motivación:

Cuatro son los principales agentes motivadores de la obra y, por tanto, son factores que, con toda seguridad, van a captar y mantener la atención de los niños y niñas:

- El color.
- La música y el ritmo.

- Los personajes (las vocales y los que se van encontrando en su búsqueda)
- El cuento que sirve de base a la obra.

Unidos los cuatro crean un ambiente de fantasía en el que quedan “atrapados” todos, no sólo durante el tiempo que están presenciando la obra, sino durante mucho tiempo más. En esa medida, se va a posibilitar el trabajo posterior.

b) Desarrollo senso-perceptivo

Los múltiples y variados elementos que van apareciendo en la obra, la mayoría de ellos familiares para los niños, junto a otros nuevos y sorprendentes, su riqueza de colorido, sus perfiles tan marcados, se convierten en poderosos estímulos para el desarrollo de la senso-percepción. Se trata en este montaje, de elementos que pertenecen al mundo en el que se desenvuelve el niño, el mundo de la escuela, aunque en la aventura que se nos narra, se encuentran la mayor parte del tiempo fuera de él, fuera de su lugar natural. Nos referimos al diccionario, las palabras, los lapiceros etc. Se presenta además, un lugar donde hay otros personajes, torres, paisajes...que ayudan a conocer diferentes aspectos del medio físico y social.

En esta misma línea, se puede señalar que el “describir” con el lenguaje teatral, a base de unos cuantos elementos fundamentales un determinado ambiente requiere destacar aspectos relevantes de una situación, (lo cual supone una dificultad para los niños con discapacidad intelectual) especialmente si más tarde en el aula, esto se refuerza con actividades variadas que, sin duda, los educadores pueden diseñar, para añadir a las que se presentan en la Guía Didáctica. El hallazgo escénico de presentar al Señor Guardia solamente a través de los trazos blancos de su uniforme, es un ejemplo muy claro de esto, pues exige a los niños integrar esas partes en un todo, supliendo a su vez los elementos que faltan.

En la obra se conjugan acertadamente la sencillez y la claridad de las formas con la variedad de las mismas. Todas estas figuras en movimiento, combinadas con un ritmo musical, tan claramente marcado que permite su acompañamiento con palmas, duplica esta estimulación, a la vez que hace posible que la información llegue a través de diferentes canales sensoriales, tal como se recomienda para niños/as con discapacidad intelectual. El contraste entre las diferentes partes de la obra, señaladas por la música, ayuda a diferenciarlas claramente y eso facilita la comprensión de su estructura, ayudando de este modo a desarrollar habilidades cognitivas.

c) Habilidades cognitivas

Son múltiples las estrategias didácticas que los educadores pueden utilizar en el aula con su alumnado después de ver la obra. Dada la variedad de alumnos existente en las aulas con la diversidad de dificultades en el proceso de aprendizaje que ello implica, simplemente apuntamos

que se pueden trabajar el análisis, en este caso aplicado sobre todo a diferenciar las partes de una palabra, la comparación entre palabras, la clasificación etc.

La clasificación en categorías, podría trabajarse a partir de esta obra, no sólo en referencia a las palabras, sino también a los ambientes que aparecen: los configurados por elementos, bien del interior o del exterior del diccionario, así como a los objetos-personajes que pertenecen al mundo escolar (lapiceros, letras) o al mundo extraescolar (Doña Veleta, Don Estornudo, el Señor Guardia).

Creemos que la obra ayuda a los alumnos a pensar, y esto se intenta potenciar en una Guía Didáctica de Trabajo, sobre todo si, tras la representación, se estimula la reflexión, mediante el planteamiento de preguntas, que ayuden a los niños a establecer hipótesis:

- ¿Qué pasaría si la vocal A no hubiese querido destacar tanto y no se sintiese tan importante?...
- ¿Qué pasaría si no se hubiese perdido?...
- ¿Qué ocurriría si no la hubiesen encontrado sus amigas?...
- ¿Cómo podríamos crear un cuento similar a éste, con todos sus elementos?...

d) Lenguajes

“La aventura peligrosa...” posibilita el desarrollo de los diferentes lenguajes, desde el corporal o mímico hasta el musical, pero sobre todo, y ésta es una de sus grandes aportaciones, ayuda al aprendizaje de la lengua oral y escrita. Constituye un aspecto clave de esta obra la importancia que se concede a las palabras como vehículo de expresión de nuestros deseos. Para niños y niñas, a quienes el dominio de la expresión oral y mucho más de la lectura y escritura supone a veces un gran esfuerzo, puede ser importante descubrir este valor de las palabras y expresiones correctas, como medio necesario para conseguir de los demás lo que necesitamos (p. ej ayuda para buscar o liberar a una amiga).

La posibilidad de jugar con las palabras que sugiere la obra: adivinando, completando, categorizando etc., contribuye a hacer atractivo este ámbito de aprendizaje fundamental en las etapas educativas a las que se dirige. Esto es especialmente valioso para motivar a los/as niños/as que presentan dificultades y por ello necesitan más entrenamiento, más actividades para aprender.

Analizando más detenidamente el texto, cabe destacar el conjunto de posibilidades que ofrece para ayudar a desarrollar la conciencia fonológica de los niños; tales como:

- La segmentación de palabras en sílabas y de éstas en sonidos (los de las vocales, en este caso.)
- La identificación de determinadas vocales en sílabas y palabras.
- La sustitución de unas vocales por otras en sílabas y palabras.

- La ausencia de determinadas vocales en palabras, que a pesar de ello tienen pleno significado, tal como ocurre en el cuento que narra doña E para escarmentar a doña A.
- La ausencia de determinadas vocales, pero dando como resultado palabras sin significado (con las que tantas veces hemos jugado de niños), como cuando deciden sustituir la A por la E, o cuando la A, sin las demás compañeras, no puede expresarse y no consigue que su mensaje sea comprendido.

Todo ello ayuda enormemente a desarrollar la vía indirecta o fonológica (identificando, no sólo los sonidos que componen las palabras, sino también las grafías en el caso del crucigrama) necesaria para los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura, o bien para la corrección, cuando existen problemas.

Volviendo de nuevo a la puesta en escena, el recurso estético que ha utilizado la compañía Fantasía en Negro Teatro de presentar los personajes protagonistas de la obra, las vocales, siempre en mayúscula, enlaza directamente con alguna de las estrategias propias del enfoque constructivista de la lectura. En él se empieza con mayúsculas, por ser éstas más fáciles de reconocer por los niños, pues así las ven escritas en carteles o anuncios en el ambiente que les rodea, así como más fáciles de escribir, gracias a sus trazos más simples.

Finalmente, la estructura de la obra como cuento, es bastante clara y asequible, pues además de utilizar un vocabulario sencillo y variado, responde con claridad al esquema de problema-solución, que en este caso se dilata un tanto y nos puede sugerir la necesidad de que nuestros alumnos, posteriormente, vayan apoyándose en algunos elementos clave para recordar la secuencia temporal, hasta llegar al desenlace final. Todo ello crea un intriga, que ya sugiere el título y que atrapa a los niños desde el principio, pues la aventura de la A, guiada por su orgullo, embarca a todas las demás en un viaje incierto, como en muchos cuentos tradicionales, que culmina en un final feliz.

e) Creatividad

En este caso, la creatividad se manifiesta además de a través del color, la luz, el movimiento, el ritmo y la música propios de la técnica de la Compañía “Fantasía en Negro Teatro”, por medio de las sorpresas hábilmente manejadas, que convierten la tensión creada por el problema o la aventura, en potencial de fantasía. Por ejemplo, la magia de las letras convertidas en personajes importantes, de ahí su tratamiento de doña, la aparición de algunos personajes un tanto originales y no muy conocidos por los niños, como Doña Veleta, u otros divertidos como Don Estornudo, junto a los del ambiente escolar, pero que cobran vida en esta recreación, como Don Lapicerón y Don Lapicerín.

Más allá de la creatividad que impregna la obra, queremos destacar la capacidad que tiene de sugerir posibilidades para despertar nuevas vías en este ámbito para trabajar en el aula,

después de la representación con los niños. Especialmente, nos permite un uso creativo del lenguaje verbal, animado por el que hacen las propias letras en su trepidante aventura.

f) *El mundo de los afectos y los valores*

Añadamos, por último, el cálido ingrediente del clima afectivo que se va creando en la obra y nos lleva a identificarnos con la pobre Doña A, cuando no consigue hacerse entender y por ello se la considera “peligrosa” y se la encierra, hasta que sus amigas la liberan. Así como con sus compañeras, que desean por todos los medios ayudarla, afrontando un cúmulo de dificultades.

El presentar este texto una cuestión muy propia de los niños de estas edades, en las que están construyendo su identidad frente a los demás, intentando compatibilizar los intereses individuales y los colectivos, puede suscitar muchísimas ideas en un diálogo con nuestro grupo de pequeños y pequeñas. Como educadores/as, tenemos que contribuir a que construyan dicha identidad adecuadamente, elaborando una imagen ajustada y lo más positiva posible de sí mismos, sin creerse más, ni menos importantes que los demás, Y para ello, nada mejor que destacar la importancia de una actitud de colaboración y solidaridad con los/as compañeros/as que los necesitan, tal como se subraya en la obra (Cifuentes y Muñoz, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASSANY, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura*. España: Graó.
- CELDRÁN CLARES, M.I. Y ZAMORANO BUITRAGO, F. (2012). *Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes*. <http://orientamur.murciadiversidad.org>
- CIFUENTES A. Y MUÑOZ, J. (2011). *Guías didácticas para el desarrollo de actividades a partir del visionado de obras de teatro de “fantasía en negro”*. Manuscrito no publicado.
- DÍAZ-SIBAJA, M.A; JIMÉNEZ-VALLECILLO, J.M; CARMONA, R; TRUJILLO, A; MARTINEZ-SERNA, O. (2007). “Vive el teatro”: *Un programa de tratamiento para mejorar las habilidades sociales y la autoestima*. Palma de Mallorca: Interpsiquis (8ª Congreso virtual de psiquiatría).
- FERREIRO, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina
- GARCÍA-HUIDOBRO, V. (2004). *Pedagogía teatral, metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MÉNDEZ, F. X. (1986). *Escenificaciones emotivas: Un tratamiento para las fobias en niños de corta edad*. Trabajo presentado en II Simposio de Terapia Comportamental: Fobias. Coimbra (Portugal).
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. En: Resnick, L. (editor). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- TERREL, S. R. (2002). The effect of learning style on doctoral course completion in a Web-based learning environment. *Internet and Higher Education*, 5, 345-352.
- TEJERINA Y LOBO, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- TORRES B. (2011). *Beneficios de los talleres teatrales "Puertollano a Escena" para el tratamiento y prevención de la ansiedad social en niños y adolescentes*.
<http://www.blancatorres.org>
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1982). *Educación y desarrollo social del alumno*. Madrid: Anaya.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós

APORTACIONES DEL TRABAJO INCLUSIVO DE LA DISCAPACIDAD A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LOS CENTROS

Josefina Rodríguez Bravo
Colegio San Agustín – Alicante
josefina1010@hotmail.com

245

RESUMEN

La experiencia con niños que tienen discapacidad intelectual ha sido muy reveladora para creer cada vez más en que no hay calidad en la Educación si no se trabaja la Inclusión y la atención a la diversidad avanzando hacia la Inclusión. Convivir personas con discapacidad intelectual y personas que no tienen dichas discapacidades aporta las notas de calidad a la Educación, mejora el trabajo diario y el reciclaje significativo y positivo del cuerpo de profesores y profesionales del centro, y en general en toda la comunidad educativa.

LA ESCUELA ES EL LUGAR MARAVILLOSO PARA VIVIR LA UTOPIÍA

En la experiencia diaria como profesora terapéutica, y desde el compromiso para mejorar la acogida de las personas con discapacidad he pasado de pensar que el esfuerzo y quienes aportábamos el trabajo, esfuerzo, herramientas y en definitiva la calidad de educación éramos nosotros a comprobar que las personas con discapacidad aportan por sí mismos los elementos que realmente identifican la Educación con calidad a la Educación que no lo es. La presencia de las personas con discapacidad en el proceso de Enseñanza-aprendizaje de un centro tomada en cuenta desde la valoración de la Inclusión, es decir, reconociendo que tienen el mismo derecho que cualquier otro compañero y compañera a que se les enseñe en el espacio social en el que se encuentran, potencian lo mejor de las bases donde se sustenta la Educación y lo mejor de la comunidad educativa.

El concepto de utopía es un objetivo a conseguir en la Escuela. Nuestros centros y nuestras escuelas deben ser el espacio donde aprendamos a vivir el modelo que nos gustaría tener fuera de los límites de la escuela. Los registros que estamos siguiendo están más en la línea de fijarnos en el espejo de la sociedad en lugar de ser la Escuela quien aporte las herramientas que transforman lo negativo de la sociedad o quien la mantiene por lo que aporta.

Vivir la utopía de la igualdad y el respeto como pilares básicos de la convivencia es maravilloso. La aportación de la discapacidad en el ámbito de la inclusión hace que cada discapacidad adquiera notas de normalidad y naturalidad, que los niños y niñas que conviven con otros compañeros y compañeras conozcan las dificultades y manifestaciones de las discapacidades de manera natural igual que puedan valorar sus habilidades y potencialidades. Todos los chicos

y chicas con discapacidad y sin ella se sienten al lado, se ven madurar, cometer errores o conseguir logros. Otra de las aportaciones es la vivencia de la empatía. Los chicos y las chicas aprenden a ponerse en lugar de personas con dificultades de manera real, no en la teoría de una lección bien dada. Es una gran oportunidad para trabajar el principio ecológico en nuestros centros educativos, para reciclar todas las situaciones vividas, aportarlas aprendizaje y transferencia a contextos diferentes.

LA CONVIVENCIA EN DIVERSIDAD “SUAVIZA” LA VISIÓN DE LAS DISCAPACIDADES Y HACE QUE SE REINVENTE EL MUNDO EDUCATIVO

Qué manera mejor hay de conocerse a sí mismo que en la naturalidad y normalidad de los acontecimientos diarios. Los niños y niñas con discapacidad tienen la posibilidad de ver sus logros y sus limitaciones en las actividades del día a día y entre sus compañeros y compañeras, de manera que no se vivan las comparaciones en términos de inferioridad sino de que cada persona es diferente y se le valora como es por ser persona.

Si es importante lo que hemos comentado hasta ahora, no deja de serlo menos la aportación que aporta la inclusión en las escuelas para los docentes, equipos directivos y todos los profesionales que forman parte de la comunidad educativa del centro o de la escuela. Compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor con niños que tienen discapacidad y niños que no lo tienen, influye directa y positivamente en la creatividad del docente; lógicamente siempre que la línea de trabajo esté en la educación inclusiva. El profesor ha de dejar de ser ese docente que se queja y hace comentarios de desolación porque le “ha tocado” en su aula un alumno o alumna con discapacidad para ser el profesional que se alegra de tener la oportunidad de influir con su trabajo en la justicia equitativa con la que trata a todos sus alumnos. Es el profesor que se reinventa para que todos sus alumnos se sientan a su lado como tales, y no como sobreprotegidos, en una burbuja o en trabajos rebajados. Los docentes tienen la oportunidad de ser ejemplo de entrega, de generosidad y de ese papel de buen profesor que enseña con su vida a disfrutar de la acogida y el respeto hacia todos. Sabe que aporta su granito de arena en esa tarea de mejorar la sociedad. No sólo ejemplifica con los alumnos y alumnas con discapacidad, sino con todos los compañeros y el resto de los alumnos y alumnas. Aporta un mensaje vital al llevar a cabo una tarea que le propicia hacer equipo con sus compañeros para sumar a su lado las aportaciones que aumenten la inclusión. No se encierra en la queja y el no sé, no puedo, son muchos alumnos, no puedo dejar a unos para coger a otros y etc...para apostar por el aire fresco que da la acogida y la generosidad para mejorar la asertividad con los compañeros y ver los defectos como parte de las virtudes; es decir comprender y hacer comprender en el aula y en las relaciones con los compañeros que las limitaciones se pueden mejorar a partir de las habilidades y potencialidades positivas.

Con la inclusión en las aulas, los profesionales directos refuerzan la comunicación en equipo, ya que son muchos y diferentes los profesionales que van a incidir en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo con ese alumno. Logopedas, terapeutas, fisioterapeutas,

psicólogos y otros profesionales que trabajan con los chicos y chicas con limitaciones ayudan a reforzar la dinámica de equipo, de conjunto de personas que aportan cada uno una visión para aumentar las posibilidades de cada alumno y alumna con discapacidad. El trabajo de interprofesionalidad es una tarea que también ejemplifica y ayuda a educar a alumnos y alumnas en su desarrollo evolutivo global.

APOSTAR POR LA INCLUSIÓN DE LA DISCAPACIDAD ES SUPERAR EL CI PARA CENTRARNOS EN LAS ADAPTACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS DE PROFESORES SUPERHÉROES

El profesor que se implica en la inclusión, la inclusión le hace ser un profesor que mejora su capacidad creativa y que no cesa en su empeño de mejorar la calidad de la enseñanza para todos sus alumnos y alumnas, tengan o no discapacidad. Lo que hará será entender la discapacidad de su alumno o alumna como reto para aumentar sus conocimientos y saber hacer las distintas ACI o ACIS que aporten la calidad necesaria para que su alumno el día a día de su labor profesional. Son profesores diseñadores como lo es ese modisto que diseña su modelo y a partir de ahí elige telas, formas, colores, combinaciones, pasarelas, peinados...y todo ello para favorecer a quien lo va a llevar. Este paralelismo se puede llevar a las aulas, y permitir a los docentes que desarrollen el boceto de su programación-diseño para todo el aula, donde cada alumno tiene que llevar ese diseño de manera que no le queda mal a ningún discente. Además, añadiremos que, no solamente se desarrolle el boceto – diseño, sino que se tenga en cuenta la globalidad del alumno, que no caigamos en el error de ver sólo el cociente intelectual marcado para nuestros chicos y chicas con discapacidad. Quiero hacer hincapié en este hecho porque he visto y comprobado que muchos profesores la primera pregunta que hacen es ¿y cuál es el cociente intelectual? ¿Cuál es la competencia curricular de este alumno? Entonces, está claro que el camino que van a seguir es plantear una programación para ese alumno especial; tan especial que la enmarcan en bajar dos, tres, cuatro años por debajo la programación de este niño. Acuden a los textos de cursos inferiores para plantearlos a los alumnos que presentan las dificultades. Su ACI (Adaptación Curricular Individual), o ACIS (Adaptación Curricular Individual Significativa) es plantear temas, estrategias y actividades que se realizan en cursos por debajo a los que marca la edad del niño. Esta forma de realizar adaptaciones y de trabajar la inclusión presenta el error común más grave que creo debemos erradicar. La apuesta está en mirar a los niños y niñas, tengan o no discapacidad en su desarrollo global, en su edad cronológica y en lo que nos aporte el Cociente Intelectual. La Educación ha dejado la homogeneidad para apostar por la heterogeneidad en la manera de llegar a todos los alumnos y alumnas, y en este conjunto de todos, también están los alumnos con discapacidad. Los alumnos crecen, se desarrollan, viven las circunstancias según la edad cronológica y su globalidad y no solamente con su CI (Cociente Intelectual). Un niño con discapacidad pasa de niño a adolescente, de adolescente a joven y de joven a adulto; y lo vive, lo siente y lo manifiesta. Si los profesionales que estamos a su lado le acompañamos en este cambio, con sus compañeros y con su realidad, ese chico o esa chica, maduran globalmente. Y en este camino están las adaptaciones y la creatividad que ha de aportar el docente en el aula. La discapacidad vista y vivida en la Inclusión enseña al

profesor a ver este desarrollo global como oportunidad para aportar maravillosas adaptaciones curriculares, sean significativas o no, mirando el total del alumno o de la alumna. Le va a enriquecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje maravillosamente si se implica en esta labor. Adaptará la manera de dar su programación (objetivos, contenidos, estrategias...) para todos sus alumnos, y no reducirá su trabajo a bajar contenidos, sino a adaptar la manera de enseñarlos para que favorezcan el desarrollo global del conjunto de alumnos y alumnas que forman su clase. La discapacidad potencia en los profesores el trabajo de aprender a aprender como ejemplo para que sus alumnos lo vean y lo identifiquen como elemento de su currículum. Este compromiso con el aprender a aprender in situ en el aula y en el día a día se ve favorecido si el profesor aprende a trabajar con las competencias. Es una forma de aportar a cada alumno y a cada alumna los aprendizajes interrelacionados y conexiones capaces de darles respuestas a su desarrollo individual y a sus habilidades y potencialidades. Las aportaciones que nos dan las competencias a favor del desarrollo de las Inteligencias que cada uno de las personas tenemos es muy significativa si sabemos aplicar bien las competencias en las aulas. Con este desarrollo del trabajo, aparece de nuevo otra aportación que nos favorece la discapacidad en los centros y escuelas que apuestan por la Inclusión. Hablamos del trabajo en equipo por parte de los profesionales; tema que no es fácil para muchos compañeros profesores, que aún mantienen en muchas ocasiones el tono de individualismo en el que ha estado sumida la Educación. Este es un valor añadido de la Inclusión. La discapacidad aúna los puntos positivos de los profesores y profesionales del equipo docente y potencia la suma entre ellos que mejora la calidad de la enseñanza en el centro o en la escuela.

Si hemos hablado anteriormente de la importancia de la creatividad y de las competencias, creo que el paralelismo que planteo a continuación entre lo que se espera hoy de un profesor y los superhéroes con los que disfrutan los chicos y chicas actualmente lo aclaran de forma nítida. Pero este paralelismo no ha llegado de la nada o de una reflexión teórica, sino de la experiencia práctica del trabajo diario llevado a cabo en el centro. Veo que el profesor ha de acercarse más a un superhéroe maravilloso, imagen de lo que buscan los alumnos y alumnas en sus personajes de juegos, que a la imagen tradicional del docente. Aprovechar las aportaciones que aporta en el mundo educativo trabajar con la Inclusión de la discapacidad, es reforzar el papel del docente como si se tratara de Harry Potter, capaz de buscar la magia, los aliados y la barita que le lleven a avanzar y salir adelante en el conjunto de su proyecto; en este caso el conjunto de proyectos que tienen los alumnos de los que él es su Harry- profesor. Otro de los personajes en los que veo reflejado el papel del profesor hoy día, y que si no es por mi trabajo como profesora terapéutica no lo hubiese visto es el grupo de personajes de los Gormitis. Son esos superhéroes que saben sumar sus fuerzas, pero que cada cual potencia su desarrollo para mejorar el del equipo sin cejar en sus esfuerzos. Cuando veo al señor del aire, al señor de la tierra, al señor del mar, al señor de la lava o al señor del magma mejorando su labor en cada momento y buscando la ayuda de cada uno de los otros señores para poder finalizar los grandes retos veo reflejado al profesor de hoy día en su aula, en su centro, en el mundo educativo atendiendo a las potencialidades de los alumnos y alumnas; de todos los alumnos y alumnas con su valor ejemplar de superación y de aceptación de la necesidad que tiene de ayuda. Esta misma

aportación en el conjunto del profesorado, hay que mimetizarla en el centro que trabaja la discapacidad en Inclusión. Por último, otra de las imágenes en las que he visto que la discapacidad aporta una gran dosis de calidad en la labor educativa, está en el juego de superhéroes de los Bakugan. Son personajes que tienen sus poderes interiormente, en los entresijos maravillosos de la tecnología. No se ve su complejidad hasta que no se abren, pero cuando lo hacen, de cada modelo Bakugan aparece una verdadera ingeniería informática. La discapacidad actúa en el profesor que la interioriza y la vive desde la inclusión como entramado ingeniero, potencia en cada uno la labor interna del trabajo, la reflexión la crítica, la motivación y por supuesto la toma de decisiones para apostar por una forma determinada de llevar a cabo la labor inclusiva capaz de hacer que en el mundo escolar se potencie hacer de la utopía una realidad, y que , a partir de este trabajo, se canalice a través de cada uno de los alumnos y alumnas que lo vivan y sean ciudadanos y ciudadanas que vivan la mirada hacia la discapacidad con naturalidad, igualdad, verdadero conocimiento, aceptación y normalidad. Todo este trabajo no quedará en el aire si nos implicamos firmemente. Los chicos y chicas que viven en centros que trabajan la Inclusión de la discapacidad serán los generadores de los cambios de la visión de la discapacidad en los planos donde vivan, bien sea en sus casas, bien sea en los grupos sociales donde se desarrollen. El papel de los chicos y chicas en sus casas va a ser crucial para que aporten el valor de la discapacidad y no la interrupción o las dificultades que se le adjudican. La visión de muchos padres y madres está más en que la discapacidad entorpece el currículum, que ralentiza los aprendizajes de sus hijos, que no tienen discapacidad intelectual, que en los valores mencionados en este trabajo. No ven que el profesor cambia y mejora, que su hijo cambia y mejora, que la sociedad cambia y mejora.

CONCLUSIÓN

Después de lo expuesto en el contenido que se presenta en esta comunicación, podríamos expresar la conclusión en los siguientes puntos:

1. La discapacidad intelectual no es el agente pasivo que sólo recibe ayuda; es elemento activo que potencia la creatividad, la naturalidad, la vivencia de la utopía social y la posibilidad de que se reinvente la propia Educación.
2. Las personas con discapacidad intelectual no se miden con el eje del CI, sino por el desarrollo global de la persona. Para potenciar los avances de la persona con discapacidad es necesario elaborar Adaptaciones curriculares dignas y que apuesten por desarrollar la personalidad global del alumno, desde las igualdades con sus compañeros de su edad, no en las dificultades y diferencias.
3. La discapacidad debe estar presente en todos y cada uno de los centros si se tienen por centros educativos donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. La experiencia directa donde se vive con personas que tienen discapacidad intelectual desde los parámetros expuestos en este trabajo, nos aporta una vivencia diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje tan maravilloso que nos impele a invitar a otros

profesionales, bien estén ya en activo, bien se encuentren acabando su carrera, a disfrutar de todas las aportaciones que proporciona la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2003). *Cómo construir un curriculum para "todos" los alumnos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

FERNÁNDEZ CASTILLO, A. (2001). *Fundamentos psicopedagógicos de educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MESA A2.B
DESDE LAS ESCUELAS (II)



ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y MÚSICA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Paloma Antón Ares y Marta Fernández-Carrión Quero

Universidad Complutense de Madrid

palomanton@edu.ucm.es

RESUMEN

Desde antes de su nacimiento, el niño establece contacto con su entorno a través de sus sentidos, son éstos una vía fundamental para el desarrollo de todas sus funciones vitales. La correcta y temprana intervención sobre los mecanismos de percepción sensorial puede ser un soporte muy valioso para la vida futura. En este trabajo, destacamos la importancia de las actividades para favorecer la estimulación musical en la infancia. Ofrecemos actividades diseñadas y realizadas para dar respuesta a la diversidad del alumnado, favorecer y estimular su desarrollo y prevenir o atender la aparición de incipientes dificultades.

252

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos diferentes actividades educativas y/o rehabilitadoras diseñadas para aplicar durante los primeros años de vida (de 0 a 6 años). Las actividades realizadas han sido planificadas para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Atienden a diferencias tanto a nivel madurativo, como sociales, culturales y de desarrollo evolutivo. Se han aplicado en cuatro centros educativos de la Comunidad de Madrid, durante los cursos 2009/2010 y 2010/2011 su finalidad se centra en favorecer el desarrollo y estimular el progreso de los alumnos, así como para prevenir o atender la aparición de incipientes dificultades y para lograr un desarrollo madurativo global.

De acuerdo con la conveniencia de la estimulación temprana y en sintonía con Vidal y Díaz (2008) consideramos la atención temprana como fundamental en la educación y estimamos su necesidad para toda la población infantil, sin limitarla a un determinado sector infantil con determinadas carencias o deficiencias. En consonancia con el “Libro Blanco de Atención Temprana” (2000), cuyo título 1, define la Atención Temprana como:

El conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar. (p.13).

Desde un posicionamiento interaccionista, en un intento de conciliar el modelo situacionista e internalista, han de considerarse tanto los factores personales como los ambientales en el

desarrollo de la conducta (Polaino–Lorente, 2003). Por consiguiente, la interacción del niño con un entorno determinado, en este caso sonoro, conformará en cierto modo su personalidad y puede afirmarse que los estímulos, tanto físicos como afectivos o socioculturales, siguiendo un programa adecuado, son un instrumento eficaz para la mejora de las capacidades psicoevolutivas de los niños.

Vinculando lo referido con anterioridad con la utilización de la música, hemos de recordar que la música es un instrumento muy eficaz para incorporar estructuras funcionales en el desarrollo del cerebro. La estimulación del niño a través de la música mejora su fisiología cerebral, su inteligencia y su comportamiento, abunda en esta idea Campbell (2006) en su libro “El efecto Mozart” nos habla de estudios que lo demuestran que a continuación referimos:

- La música es capaz de mejorar la salud de bebés prematuros. (Fred J. Schwartz, 1997)
- Los niños que estudian música demuestran tener más habilidades motrices, más capacidad para las matemáticas y mejor comprensión lectora. (M. Kalmar, 1982)
- Los alumnos que cantan o tocan un instrumento obtienen mayor puntuación en los test de aptitud académica que el resto de los que no lo hacen. (Profiles of SAT and Achievement Test Takers, 1998)

Todo esto nos lleva a considerar la musicoterapia como una herramienta útil de trabajo en niños de edades tempranas, desde el estudio de las posibilidades que la musicoterapia nos ofrece y siendo conscientes del enorme potencial de la música como recurso psicoeducativo. Estimamos importante poner en práctica todos los mecanismos musicales a nuestro alcance: canciones, audiciones, bailes, juegos,... siendo conscientes de que para ello no es necesario tener conocimientos musicales. Hemos comprobado que la carga emotiva y la sensibilidad que imprimamos a nuestra intervención va a ser el vínculo de conexión que antes conecte con el niño, es por eso que una canción o una actividad musical afectiva, serán el medio ideal para conectar con los pequeños, una forma más de comunicarse y una experiencia enriquecedora.

A continuación, desde la premisa de fundamentar la necesidad del trabajo musical en el niño, demostrar sus beneficios y ofrecer recursos musicales al alcance de todos, aportamos ejercicios musicales sencillos concebidos para practicarlos en diferentes ámbitos, tanto familiar como institucional. De este modo y sin que sea requisito imprescindible el tener conocimientos musicales, tan sólo habrá que ir adecuándolos según edad y necesidades concretas.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo se realiza para:

- Aportar soluciones y nuevas ideas en la atención temprana a través de la perspectiva musical estableciendo un marco teórico que dote de fundamento científico a la propuesta.
- Enriquecer el desarrollo sensitivo a través de la música.

- Ofrecer actividades y recursos musicales que se puedan llevar a cabo en diferentes ámbitos de la vida del niño.

3. METODOLOGÍA

Enunciados los objetivos, la metodología se basa en el estudio cualitativo de análisis de documentos. En la aplicación de diferentes actividades vinculadas a la música, diseñadas y planificadas para dar respuesta a las necesidades socioeducativas del alumnado y, en la elaboración de una propuesta de actividades musicales con base sustentada en el estudio previo de contenidos.

254

4. ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y MÚSICA: IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN EL NIÑO

En el ámbito artístico, la música se sitúa como un elemento fundamental de acción que produce una reacción en el niño no sólo desde su nacimiento, sino desde antes de nacer.

“Cada uno de los aspectos o elementos de la música se corresponde con un aspecto humano específico, al que moviliza con exclusividad o más intensamente: el sonido hace relación al cuerpo como totalidad, el ritmo se centra en los aspectos fisiológicos, la melodía en todo lo afectivo, con la armonía se estructuran aspectos mentales, y finalmente, la música se centra en todo lo supramental”. (Willems 1976:43).

Es conocido que el bebé tiene una extraordinaria receptividad a la música y que es capaz de reconocer elementos de la música como la tonalidad, la altura y el ritmo. Los sistemas que usa el cerebro para procesar la música o bien son idénticos a los sistemas que usa para la percepción, la memoria y el lenguaje, o bien están ligados fundamentalmente a ellos. Resulta clarificadora la clasificación de Luria (1984) que agrupa los sentidos (sistema sensorial) en: receptores de contacto (tacto, gusto) y a distancia (olfato, vista oído), considerándose la visión y la audición como los más importantes por las experiencias que proporcionan. De ahí la importancia de desarrollar programas multisensoriales en los colegios al menos como proyectos científicos y cumplir con las expectativas de música e inclusión al triangular “Educación-Terapia-Calidad” para obtener un futuro inclusivo con calidad de vida para todos. Antón, P. (2007).

4.1. Conectando hemisferios

Recordemos que el cerebro es un órgano complejo que se encarga, entre otras funciones, de controlar y coordinar el movimiento corporal y de procesar la información sensorial. Es el responsable del aprendizaje, la cognición, la memoria y las emociones. Las estructuras más voluminosas que se encuentran en él son dos hemisferios, derecho e izquierdo, divididos por una cisura sagital en la cual se encuentra el cuerpo caloso que los conecta, transfiriendo información de un lado a otro. Sin olvidar que cada uno de los hemisferios se especializa en funciones concretas, así el hemisferio izquierdo trabaja el lenguaje y la lógica, mientras el derecho desarrolla más aspectos artísticos y musicales. A continuación sintetizamos sus ámbitos.

Hemisferios cerebrales: ámbitos en desarrollo

Hemisferio izquierdo	Hemisferio derecho
Sonidos en relación con el lenguaje	Sonidos ambientales que no son lenguaje
Habla	Música
Escritura	Reconocimiento táctil de los modelos complejos
Lectura	Espacio tridimensional.
Palabras	Memoria visual
Lógica	Geometría
Aritmética	Sentido de la dirección
Movimiento voluntario complejo	Rotación mental de las figuras
Memoria	Síntesis
Análisis	

Fuente: Elaboración propia a partir de Fodor y Morán, 2007

255

El conocimiento psicológico del alumno se presenta como algo fundamental. Hemos referido el modelo interaccionista de la personalidad y como los factores ambientales influyen complementariamente a los genéticos. La personalidad es un resultado de varios factores, genéticos, familiares, socioculturales entre otros (Polaino-Lorente, 2003). Es este sentido adquieren especial importancia los cuidados y la interacción del niño con su familia a edades tempranas (remitimos a estudios de apego llevados a cabo por autores como: Bowlby, 1989; Waters y col., 1999; Stollak y col., 2000; Becker- Stoll y col., 2001).

4.2 Áreas de trabajo de la estimulación temprana

Abundamos en la clasificación propuesta por Marcos & Escobar (2004) de las áreas de trabajo de la estimulación temprana.

- a) Área psicomotora.
- b) Área sensorial: audición y visión.
- c) Área del lenguaje.
- d) Área del conocimiento
- e) Área social

A) Área psicomotriz: Entendiendo la psicomotricidad como “el desarrollo psíquico que se lleva a cabo en el sujeto a través del movimiento” (Ibidem, p. 68). Este desarrollo va a estar condicionado por las leyes “céfalo-caudal” y “próximo-distal” y en los primeros años de vida va a ser fundamental el control postural, la adquisición de su esquema corporal, de la lateralidad, tan importante en los procesos de lecto-escritura, nociones de espacio y tiempo, fortalecimiento muscular y coordinación.

Área motora gruesa: incentivada con ejercicios de movimiento con o sin desplazamiento, de manera individual o grupal, acompañando o creando música, imitando o inventando movimientos.

Área motora fina: se trata de realizar ejercicios de precisión con las manos y los dedos (prensión).

B) Área sensorial: audición y vista. La primera tarea de estimulación con el niño es el trabajo sensorial: gusto, vista, tacto, oído y olfato, ya que es por los sentidos por donde se recibe la información para luego ir procesándola. Los estímulos musicales van a estar dirigidos a promover sensaciones experimentadas de manera individual.

Desde el punto de vista musical, se ofrecen estímulos relacionados con: ruido-sonido, sonido-silencio, agudo-grave (altura), largo-corto (duración), fuerte-débil (intensidad), discriminación auditiva (timbre). También se tratarán aspectos como la melodía, la armonía y el ritmo: de prisa-despacio (tempo).

C) Área del lenguaje. El desarrollo del lenguaje se puede ir estimulando a partir de gestos y expresiones corporales, y poco a poco ir introduciendo vocabulario, verbos y pronombres. Nos apoyaremos en juegos con frases, retahílas, trabalenguas y canciones.

D) Área del conocimiento. De 0 a 6 años es cuando los niños adquieren las nociones básicas como la estructuración espacial, esquema corporal, números, colores y figuras.

E) Área social. Integrar al niño socialmente implica hacerle partícipe de acciones sociales como el juego, y a asumir normas y comportamientos que favorezcan esa integración.

En el siguiente cuadro, presentamos una síntesis de la propuesta de actividades. Están organizadas por habilidades musicales: canto, movimiento, práctica instrumental y audición. Forman parte de fichas elaboradas y organizadas para el trabajo en Estimulación Temprana, han sido llevadas a la práctica y son válidas para los diferentes agentes implicados en este fin. Están dirigidas a todos los alumnos, atienden de manera especial a la diversidad de los mismos y no se requiere adaptación curricular significativa.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES MUSICALES PARA ATENCIÓN TEMPRANA		
Actividades	Áreas de desarrollo sensorial	
Contextualización: Escuela pública infantil “El Tomillar” Torreledones. Madrid Aula; 15 niños de 3 años, uno de ellos con hemiparesia parcial leve.	Área motora gruesa	Área psicomotriz
Canto: canciones acompañadas de movimiento locomotor o no locomotor. Movimiento: ejercicios en espejo imitando animales u objetos. Práctica instrumental: con una pelota botar creando sonido que acompañe una audición o canción. Audición: base ambiental para ejercicios motrices como masajear al bebé o voltearle tumbado.		
Canto: canciones acompañadas de movimientos motrices finos (manos, dedos o gestos). Movimiento: coger y dejar un objeto al ritmo de una música cantada o escuchada.	Área motora fina	

Práctica instrumental: manipular objetos sonoros o instrumentos convencionales y seguir una música cantada o escuchada. Audición: realizar ejercicios manipulativos como introducir bolitas en una botella al escuchar ciertos sonidos o música y siguiendo un ritmo.		
Actividades	Áreas de desarrollo sensorial	
Contextualización: Escuela pública infantil “Valle de Luz” Los Molinos. Madrid Aula: 13 niños de 2 años, uno de ellos con hipermetropía leve y otro con discapacidad auditiva ligera.	Área sensorial: audición y visión	
Canto: “cucú-tras musical”, se canta cuando un objeto, marioneta o persona aparece y no se canta cuando desaparece. Movimiento: desplazarse a oscuras por el espacio siguiendo el sonido de un instrumento. Puede haber silencio, cambios en el espacio y de intensidad. Práctica instrumental: tocar instrumentos u objetos detrás de una cortina y adivinar qué suena. Audición: seguir una mosca imaginaria apoyados en la audición de “El vuelo del moscardón” de Rimsky- Korsakov. Se puede seguir con el oído atando a un niño con un cascabel, o con la vista señalando en el espacio.		
Actividades	Áreas de desarrollo sensorial	
Contextualización: CEIP “Virgen de la paz” Collado Mediano. Madrid Aula: 23 niños de 4 años, uno de ellos con trastorno del lenguaje no diagnosticado.	Área del lenguaje	
Canto: Canciones acumulativas. Se pueden ir sustituyendo palabras por gestos. Movimiento: Canciones asociadas a gestos y movimientos que el niño crea. Se pueden inventar y cambiar frases o palabras. Práctica instrumental: acompañar narraciones tocando instrumentos. Audición: introducir onomatopeyas, palabras o frases en audiciones.		
Actividades	Áreas de desarrollo sensorial	
Contextualización: CEIP “Cañada Real” Collado Villalba. Madrid Aula: 20 niños de 4 años, uno de ellos con retraso madurativo leve.	Área del conocimiento	
Canto: Cantar una canción muy conocida por el niño y proponer que se invente el final: “Estaba el señor Don gato”. Movimiento: preparamos el espacio y se mueven libremente con la música. Cuando ésta pare y según consigna van al círculo, al cuadrado, al color amarillo, a las esquinas, etc. Práctica instrumental: asociar números, imágenes o símbolos a determinadas emisiones instrumentales. Interpretar cuando se señale acompañando una canción o audición. Audición: crear una historia a partir de una audición trabajando conceptos determinados.		
Actividades	Áreas de desarrollo sensorial	
Contextualización: Escuela pública infantil “El Tomillar” Torrelozanes. Madrid Aula: 14 niños de 5 años, uno de ellos en desventaja social. Aula: 12 niños de 3 años, uno de ellos en desventaja social. Ambos viven en régimen de acogida en la Comunidad de Madrid.	Área social	
Canto: dramatizar canciones en las que entren en juego roles sociales cotidianos. Movimiento: “Abrazos musicales”: movimiento libre y cuando la música para se hacen estatuas dando un abrazos con los brazos, con la nariz, etc. Práctica instrumental: el director de orquesta dirige al grupo que toca instrumentos convencionales, no convencionales o corporales. Se crean consignas para silencio, sonido, fuerte o débil. Audición: representar situaciones sociales a partir de una audición.		

5. CONSIDERACIONES FINALES

Después de utilizar los ejercicios con la música, pudo comprobarse en general y de forma específica en los niños con dificultades específicas, mejoras en la autoestima, integración del esquema corporal y aprendizajes de los conceptos relacionados. De igual modo, en cuanto a la socialización, los niños con dificultades de adaptación lograron mejoras en la afectividad, en su conducta y en el desarrollo de la sensibilidad individual vinculada a trabajar las funciones psíquicas y fisiológicas al unísono con los otros. Asimismo, los niños con altos niveles de actividad, encauzaron su necesidad de movimiento y energía con las actividades presentadas.

Es importante dotar de la debida importancia de la sensibilización y formación del profesorado, otorgando mayor consideración al valor de la música. Dotándoles de técnicas expresivas operativas fundamentadas en el conocimiento teórico y en la capacidad práctica para poder llevar a cabo métodos y técnicas de trabajo propedéutico y terapéutico tanto para casos individuales como grupales.

La música es un recurso ofrece grandes posibilidades. Su enorme potencial nos permite su tratamiento desde el ámbito escolar, familiar, terapéutico o social. A partir de la observación y de los resultados de las actividades realizadas, ofrecemos las siguientes recomendaciones generales:

- La implicación e interacción con creatividad, realizando gestos, movimientos, inventando letras o creando melodías es asequible y se puede adaptar a diferentes situaciones como intervenir para calmar en un conflicto y ayudar a la integración y socialización.
- Todos los estilos y géneros musicales son válidos. No limitarse a un tipo de música ya que diferentes situaciones requieren distintas opciones de intervención musical.
- Enseñar al niño a saber elegir. Mostrar y familiarizar con la variedad. La calidad es importante, un contenido musical deficiente empobrece su formación y merma las funciones educativas de nuestra intervención. Hay que mostrar un abanico musical rico, variado y de calidad.
- La participación de todos es fundamental. La familia y/o el equipo debe integrarse en la actividad, el grupo así ofrece una dimensión social positiva y se optimizan los resultados.
- Utilizar tiempos cortos. Hay que asegurar la atención y disfrute del niño. Evitar que la actividad le canse o le resulte monótona.
- Repetir las actividades. Los niños necesitan repetir una y otra vez para construir fuertes vías de conducta, consolidando el aprendizaje (Abeles & Chung (1996), y Wuytack & Boal-Palheiros (2009) insisten en la importancia de la repetición de los fragmentos musicales en los niños para una mejor comprensión y asimilación del mismo.

REFERENCIAS

- ABELES, H.F. & CHUNG, J.W. (1996). Responses to music. En D.A. Hodges (ed.). *Handbook of music psychology*. San Antonio: IMR Press, pp. 285-342.
- ANTÓN, P. (2007). Música e Inclusión en el tratamiento de la hiperactividad. En: Ipland García, J.(Coord.) *Atención a la diversidad una responsabilidad compartida*. Huelva. Universidad de Huelva pp. 120-136.
- BECKER-STOLL, DELIUS, A. & SCHEITENBERGER, S. (2001). Adolescent's Nonverbal emotional expressions during of a disagreement with their mothers: An attachment approach. En *International Journal of Behavioral Development* 25, 4: 344-353.
- BOWBLY, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMPBELL, D. (2006). *El efecto Mozart para Niños*. Barcelona: Ediciones Urano.
- FODOR, E. & MORÁN, M. (2007). *Todo un mundo por descubrir*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (GAT). (2000): *Libro blanco de atención temprana*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- HARGREAVES, D. J.(1986). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- LACÁRCEL J. (1995). *Musicoterapia en educación especial*. Murcia: Servicio de publicaciones universidad de Murcia.
- LURIA A.R.(1984). *El cerebro en acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- MARCOS, A. & ESCOBAR, R. (2004). *Técnicas de Estimulación Temprana: Guía Práctica para Docentes*. Vigo: IdeasPropias, S.L.
- POLAINO-LORENTE, A. & POZO DEL, A. (2003). El desarrollo de la personalidad en el niño y adolescente. En Polaino-Lorente, A. (Dir.): *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Rialp.
- STOLLAK, G.E., BARLEV, A. & KALOGIROS, I. (2000). Assessment of the child and family in play contexts. En Gitlin-Weiner, K. (Ed.), *Play diagnosis and assessment*. New York: Wiley.
- VIDAL, M. & DÍAZ, J. (2008). *Atención Temprana. Guía práctica para la estimulación del niño de 0 a 3 años*. Madrid: Cepe, S.L.
- WILLEMS, E. (1976). *Musicoterapia*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Educación Musical.
- WATERS, P.L. & CHEEK, J.M. (1999). Personality Development. En: Delega, V.J.; Winstead, B.A. et. al (Eds.) *Personality comtemporary theory and research*. Chicago: Nelson Hall.
- WUYTACK, J. & BOAL-PALHEIROS, G. M. (2009). "Audición musical activa con el musicograma". En *Eufonía* nº 47, pp. 43-55.

EL TRABAJO POR PROYECTOS MEDIANTE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA INCLUSIÓN EN EL IES. PIN-218/11

Concepción García Romero
IES La Pedrera Blanca
inmagromero@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo es mejorar nuestras prácticas haciendo realidad en nuestras aulas una metodología más activa y que posibilite la inclusión de la heterogeneidad del alumnado que llega a nuestro IES. El trabajo se realiza desde una perspectiva participativa: la colaboración del profesorado implicado en el proyecto. Tras un curso de formación comenzamos el diseño de Unidades Didácticas Integradas (U.I.) y las desarrollaremos en nuestras aulas de 2º ESO a través de la metodología de los Proyectos de Trabajo basados en el aprendizaje cooperativo del alumnado. Al mismo tiempo iremos revisando su desarrollo y trabajando en la siguiente U.I. Las actividades a realizar: Formación de los miembros de proyecto, elaboración de materiales, puesta en práctica de las U.I. y evaluación del proceso.

260

1.JUSTIFICACIÓN

La atención a la diversidad de capacidades e intereses constituye uno de nuestros mayores retos como docentes. Hasta el momento y desde hace varios cursos escolares en nuestro IES hemos puesto en práctica las siguientes medidas de atención a la diversidad: detección de dificultades de aprendizaje; elaboración, aplicación y seguimiento de adaptaciones curriculares significativas y no significativas; Programa de bilingüismo; grupos flexibles en los cursos de 1º, 2º y 3º en las materias de Lengua y Matemáticas; Programas de Refuerzo (de 2 y 4 horas semanales) de Lengua, Matemáticas e inglés en 1º y 2º; Programas de Refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos; Talleres en 1º de ESO (Científico, Artístico y Socio-Lingüístico) y en 2º ESO (Matemático) en las horas de libre disposición; el Programa de "Alumnado Tutor"; Programa de Acompañamiento; Desarrollo de Ámbitos en un curso de 1º y en otro de 2º de ESO; Adaptaciones curriculares grupales en un curso de 1º y en otro de 2º; Desarrollo y seguimiento de un programa de diversificación curricular en 3º y otro en 4º; Orientación Académica y Profesional que permita dirigir al alumnado hacia las opciones educativas que mejor se ajustan a sus posibilidades después de su estancia en el centro. Para los casos del alumnado con riesgo de abandono de la escolarización, realizamos el Proyecto Individualizado de Adaptación Curricular (PIAC) dentro del Proyecto de prevención e intervención en el absentismo escolar puesto en marcha por el Ayuntamiento de Chiclana de la Frontera. Respecto a la integración educativa, podemos afirmar que la mayor parte del ACNEE se siente integrado/a y viene al IES contento/a. El centro atiende a 28 alumnos/as censados en Séneca: 16 de discapacidad; 9 de Dificultades de Aprendizaje y 3 de Desventaja Sociocultural.

Hace dos años nos planteamos el nuevo reto de profundizar en el estudio y puesta en práctica de nuevas medidas para atender a un reducido número de casos en los que nuestras medidas de atención a la diversidad no habían dado los resultados deseados. Son los sujetos que no se integran en el sistema: alumnos/as cuyo único objetivo es cumplir los 16 años para abandonar el IES sin obtener la titulación de la ESO. Se materializó en el proyecto de investigación: “¿En el IES cabemos todos? Cómo deshacer profecías de fracaso”. Al finalizar el proyecto encontramos algunas luces pero desde luego el reto sigue estando ahí.

Ahora nuestro planteamiento es el siguiente: cada curso escolar viene más alumnado a 1º de ESO procedente de los centros de Primaria adscritos que ponen en solfa todo lo que tenemos planteado. Son alumnos/as con una importante problemática conductual, normalmente con dictamen de escolarización con diagnóstico (Trastorno Negativista Desafiante, Trastorno Generalizado del Desarrollo o Déficit de Atención con Hiperactividad), pero también sin ningún diagnóstico, que no se adaptan a las normas del aula y que requieren mucho tiempo y esfuerzo para su atención individualizada. Tras la experiencia del último curso escolar en la que 6/7 alumnos/as de estas características ocupan más de la mitad del tiempo de dedicación por parte de Jefatura de Estudios, el Departamento de Orientación y el Departamento de Convivencia, nos planteamos que no tiene mucho sentido dicha atención individualizada ya que estos casos más difíciles siguen sin “engancharse” en la dinámica del aula. ¿Pasaría lo mismo si los esfuerzos se dedicaran desde dentro de las aulas? Pensamos que no; que rentabilizaríamos más nuestros esfuerzos si cambiáramos la dinámica del aula, haciéndola más flexible e inclusiva, de tal manera que aseguráramos que todos/as y cada uno de los/as alumnos/as tuvieran su lugar y su papel. Partiendo de numerosos estudios y experiencias sobre el tratamiento de la diversidad en el aula, estimamos que la mejor manera de conseguir nuestros propósitos es dinamizando un currículo por proyectos de trabajo de forma interdisciplinar mediante el aprendizaje cooperativo (X. Torres, 1994; Hernández y Ventura, 1997; García y otros, 2001; Tomlinson, 2001 y 2005; Pozuelo, 2007; Pujolás, 2004, 2005, 2008; etc.). Para su puesta en práctica contamos con un equipo de profesorado motivado en su realización y capaz de trabajar en colaboración lo cual nos parece un aspecto decisivo para el éxito del proyecto (Hargreaves, 1993, 1997, 2004; Cohen y Lotan, 1997; Stainback y Stainback, 1999; Perrenoud, 2004).

1.OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR

- 1) Formarnos como docentes en la metodología de los Proyectos de Trabajo mediante el aprendizaje cooperativo para comenzar a implantarla en dos cursos del 2º ESO.
- 2) Elaborar Unidades Didácticas Integradas (U.I.) para 2º ESO incluyendo los criterios de evaluación de cada unidad.
- 3) Desarrollar y evaluar las U.I. en las aulas.
- 4) Difundir de la experiencia en el claustro de profesores/as de nuestro centro con el objetivo de ser punta de lanza para que en cursos siguientes se incorporen nuevos profesores/as a esta dinámica de trabajo.
- 5) Difundir de la experiencia en los centros adscritos y en otros centros de la zona.

2.CONTENIDO DEL PROYECTO

2.1.Trabajo en colaboración del profesorado

La colaboración del profesorado la entendemos como la definió Goor (1994) “un proceso interactivo entre partes iguales, que comparten objetivos comunes, con el propósito de identificar problemas y tomar soluciones, para plantear mejores programas y desarrollar prácticas educativas más ventajosas para el alumnado”

Los factores para una colaboración exitosa se dan en nuestro centro ya que el grupo de profesorado que llevaremos este nuevo proyecto es prácticamente el mismo que el del anterior proyecto de investigación, a lo largo de cuyo desarrollo hemos experimentado la mejora de nuestras posibilidades de trabajo en colaboración que se basan en:

1. Apoyo del EQUIPO DIRECTIVO, que de hecho forma parte del equipo de trabajo.
2. IMPLICACIÓN DE TODO EL PERSONAL en la planificación y en la toma de decisiones
3. Sentimiento de PROPIEDAD, de DOMINIO (“es nuestro proyecto”, “somos nosotros quienes decidimos y actuamos”)
4. PRACTICABILIDAD (somos conscientes de las condiciones y limitaciones de nuestro trabajo y de las fuerzas con las que contamos)

2.2.Atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva

Los valores implícitos de la inclusión han calado en el sentir del equipo de profesorado que forma este proyecto. Es necesario trabajar con el alumnado sistemáticamente para que también calen lemas como los siguientes: “Todos aprendemos de todos”; “Aquí cabe todo el mundo”; “Tengo derecho a aprender de acuerdo con mi capacidad. Esto quiere decir que nadie puede ponerme un mote por mi forma de aprender”; “Tengo derecho a ser yo mismo. Nadie puede tratarme de forma injusta debido al color de mi piel, a mi peso, a mi estatura, por el hecho de ser niño o niña, ni debido a mi aspecto”. En el tratamiento de la diversidad en cada una de las aulas del proyecto se contará con todos y todas y pretenderá aumentar las posibilidades de participación y de aprendizaje de todo el alumnado sin exclusiones.

2.3.Aprendizaje cooperativo como método y como contenido

Entendemos el Aprendizaje cooperativo no solo como método de trabajo, sino también como contenido de aprendizaje básico.

“La capacidad de todos los alumnos de aprender a trabajar cooperativamente con los demás es la piedra clave para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables. Ser capaz de realizar habilidades técnicas como leer, hablar, escuchar, escribir, calcular y resolver problemas es algo valioso pero poco útil si la persona no puede aplicar estas

habilidades en una interacción cooperativa con las otras personas en el trabajo, en la familia y en los entornos comunitarios. La manera más lógica de enfatizar el uso del conocimiento y las habilidades de los alumnos dentro de un marco cooperativo, tal como deberán hacer cuando sean miembros adultos de la sociedad, es dedicar mucho tiempo al aprendizaje de estas habilidades en relaciones cooperativas con los demás”. (Johnson y Johnson, 1997, p. 62-63 citado por Pujolás, 2004).

Para ponerlo en marcha en el aula tendremos en cuenta los siguientes elementos:

A) Distribución del alumnado en equipos.

Creación de “equipos de base” permanente y heterogéneos de 3 a 6 personas. Procuramos que los grupos sean lo más diversos posible, evitando que se formen grupos de chicos o de chicas, grupos de amigos, grupos del alumnado con más competencias y grupos de alumnado con menos competencias...

También se podrá trabajar esporádicamente en “equipos de expertos” como en la técnica del “rompecabezas”.

B) Distribución del mobiliario.

De forma que posibilite el trabajo en equipos de base (de 4 en 4) cambiándolo para el trabajo en equipos de expertos (de 6 en 6).

C) Normas de funcionamiento para el trabajo en equipo.

Trabajaremos las siguientes normas básicas.

1. Compartirlo todo (es necesario pedir permiso previamente).
2. Pedir la palabra antes de hablar.
3. Aceptar las decisiones de la mayoría.
4. Ayudar a los compañeros.
5. Pedir ayuda cuando se necesite.
6. No rechazar la ayuda de un compañero.
7. Cumplir las tareas que me toquen.
8. Participar en todos los trabajos y actividades del equipo.
9. Cumplir estas normas y hacerlas cumplir a los demás.
10. Trabajar en silencio y, cuando sea necesario, hablar en voz baja.

D) Organización interna de los equipos

a) *La distribución de los roles del equipo*

- Operativizar al máximo los distintos roles o cargos, indicando las distintas tareas propias de cada cargo.

- Cada miembro del equipo base debe ejercer un cargo.
- Los cargos son rotativos: todos deben ejercer todos los cargos.
- Periódicamente, se revisan las tareas de cada cargo, añadiendo de nuevas, si hace falta, o quitando algunas.
- Los/as alumnos/as deben exigirse mutuamente a ejercer con responsabilidad las tareas propias de su cargo. De esto depende, en parte, el éxito del equipo y, por lo tanto, la posibilidad de mejorar su calificación final.

b) Los Planes del Equipo y la revisión del funcionamiento del Equipo

Cada equipo, además, establece su propio *Plan del Equipo*, en el que se fijan, para un periodo de tiempo determinado (quince días, un mes...) unos objetivos comunes para mejorar sus propias producciones, el funcionamiento de su equipo, o ambas cosas a la vez.

La calificación final del alumno/a vendrá determinada por la puntuación que el profesor/a da a sus producciones individuales con relación a los objetivos que tenía fijados en su propio *Plan de Trabajo Personalizado*, a la cual se añade una puntuación adicional (un punto, o medio punto...) si el equipo considera superados –con el visto bueno del profesor- los objetivos y propósitos que se había propuesto en el *Plan de Trabajo del Equipo*.

c) El Diario de sesiones

Al final de cada una de las sesiones de trabajo en equipo cooperativo, el que en aquel momento ejerce el rol de secretario debe escribir el “Diario de sesiones”, es decir, explicar en qué ha consistido la sesión de trabajo en equipo (qué han hecho, y cómo) y la valoración global de la misma.

2.4.Diseño de un currículum integrado por Proyectos de Trabajo

Distinguimos cinco momentos:

A) Selección del tema de estudio por parte del alumnado.

Tiene que ser un tema que asegure el interés personal (Motivación); que sea pertinente y con potencia curricular; que tenga relevancia social y que se acuerde por consenso.

B) Análisis de contenido.

En clase se hace el mapa conceptual de lo que se conoce del tema y, posteriormente, la red de preguntas sobre lo que se desea conocer o ampliar la información.

El equipo de profesorado realiza el mapa conceptual de lo que su área o ámbito puede aportar al tema y a partir de ahí se revisan los conocimientos y se amplían

confeccionando un “dossier del profesorado” (fuentes de información: estudios y datos de carácter científico).

C) Análisis didáctico.

- Contenidos y principios básicos a aprender de las distintas áreas
- Competencias básicas a trabajar
- Cómo ir de las ideas previas del alumnado a los resultados de aprendizaje esperados, líneas de trabajo.

D) Diseño y desarrollo didáctico.

Concreción del objetivo de estudio con la elaboración de una red de preguntas que ayude a sistematizar la información y la preparación de un itinerario de actividades.

E) Evaluación.

Se pretende facilitar los aprendizajes y valorar su calidad en función de las producciones efectuadas, no de exámenes y pruebas memorísticas. Los instrumentos básicos serán: la *carpeta de trabajo* y la *plantilla de evaluación* (matriz que correlaciona los productos demandados y los grados de calidad reconocidos (deficiente, mejorable, bien, excelente).

3.EVALUACIÓN DEL PROYECTO: CRITERIOS E INDICADORES PARA EVALUAR EL DESARROLLO DEL PROYECTO Y EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS ASÍ COMO SU INCIDENCIA EN EL CENTRO. PREVISIONES DE CONSOLIDACIÓN EN EL FUTURO DE LAS MEJORAS INTRODUCIDAS, UNA VEZ FINALIZADO EL PROYECTO.

3.1. Criterios e indicadores de evaluación.

1. El profesorado participante ha mejorado sus competencias para atender a la diversidad mediante el curriculum integrado trabajado por Proyectos de Trabajo y Aprendizaje Cooperativo.
2. El alumnado participante en el proyecto, con NEAE y sin ellas, ha adquirido las competencias de aprendizaje correspondientes a su nivel educativo en igual o mayor medida que el alumnado no participante.
3. El alumnado participante y sus familias se muestra satisfecho con la experiencia.
4. La experiencia es conocida por el profesorado no participante y por otros centros de la zona y se muestran interesados en su puesta en práctica.

3.2. Instrumentos

Realizaremos entrevistas y/o cuestionarios para evaluar el grado de consecución de los objetivos propuestos y cómo la experiencia es percibida por todos y cada uno de los agentes implicados.

1.- *En el alumnado:*

- a) en cada curso considerado grupalmente;
- b) en cada alumno/a considerado individualmente;
- c) en el alumnado identificado como NEAE.

2.- *En las familias:* nivel de satisfacción de padres/madres... con la experiencia

3.- *En el profesorado participante:*

- a) adquisición de competencias docentes;
- b) satisfacción con la experiencia docente;
- c) satisfacción con el trabajo en colaboración.

4.- *En el resto del profesorado:*

- a) valoración de la experiencia;
- b) expectativas de dinamización y difusión...

5.- *Continuación-ampliación de la experiencia:*

- a) en el propio centro;
- b) en otros centros de la zona.

4. INFORME DE PROGRESO

4.1. Los proyectos realizados

Hasta la fecha de redacción de esta comunicación, se han desarrollado con el alumnado dos proyectos en el ámbito Socio-Lingüístico ("La Poesía" y "El Islám"), dos Unidades Didácticas Integradas por los ámbitos Socio-Lingüístico, Científico e Inglés ("La programación de televisión" y "Las redes sociales") y se está terminando de diseñar otra Unidad Didáctica Integrada ("Diseño de un centro comercial").

A modo de ejemplo, haremos una breve reseña de los proyectos realizados por el alumnado dentro del proyecto "La programación de televisión".

En el ámbito Socio-Lingüístico cada grupo escogió el tema sobre el que quería trabajar:

- Concursos: "Tu cara me suena", "Tu cara me suena especial Navidad"; "El concurso de Eurovisión";
- Series: "Los Simpson"; "American Dad"; "Padre de familia"
- Premios: "Balones de oro"; "Balones de oro 2000-2012"
- Historia: "La televisión a través del tiempo"
- Música: "Canciones con premios Oscar".

Cada grupo desarrolla el contenido de su proyecto previo consenso con la profesora, pero todos deben cumplir unos requisitos mínimos: portada, esquema previo del contenido que van a desarrollar, el contenido propio, la bibliografía y la evaluación. Cuestiones a evaluar, además de los requisitos comentados: que la redacción sea propia, la presentación, la colaboración de todos/as, respeto de los plazos, rectificación de los errores a subsanar y la exposición oral.

Como ejemplo de los contenidos tratados, “Los Simpson” consistió en la descripción de los personajes de la familia (Homer, Marge, Bart, Lisa y Maguie), previo estudio de cómo se realiza la descripción de personas según la prosopografía y la etopeya. También investigan sobre cómo se hace una película de animación.

“La televisión a través del tiempo” estudia la evolución de los distintos receptores de televisión desde el primer televisor “Octogon” de 1928 hasta el actual de “LCD”; la evolución de los programas televisivos en España en las distintas décadas; la evolución de la moda y los peinados en televisión (este apartado incluye un reportaje de fotos y dibujos).

En el ámbito Científico se propone que se conviertan en una empresa de publicidad que tiene que hacer un estudio de mercado. Cada grupo estudia una cadena, tipo de programa y tramo horario para averiguar qué productos son más convenientes anunciar en ese lapso de tiempo. Elaboran una encuesta para realizar entre sus vecinos sobre los programas que ven. Vuelcan los datos en una tabla de frecuencias, sacan los datos estadísticos y elaboran gráficos. Con todos los datos disponibles su “empresa de publicidad” redacta un informe concluyendo el tipo de productos que aconsejan publicitar.

En inglés, cada grupo elige un personaje televisivo y realiza su biografía en inglés.

4.2. Valoración de la experiencia y conclusiones provisionales

Las principales reflexiones que extraemos del lo realizado hasta el momento:

a. Una dificultad seria es encontrar un espacio de coordinación entre el profesorado que participa en el proyecto ya que no hay coincidencia horaria en la jornada de mañana. Hemos tenido que recurrir a nuestro “tiempo personal” para tener tres sesiones presenciales de coordinación para realizar el dossier del profesorado, el análisis y el diseño didáctico. Para poder suplir en parte esta dificultad, creamos un espacio virtual en el que llevar a cabo la necesaria coordinación, así como consultas de dudas, colgar archivos, solicitar orientaciones al asesor del proyecto... (<http://proyectocooperativo.ieslapedrera blanca.es/>).

b. Antes de comenzar a desarrollar los proyectos de trabajo, ha sido necesario un trabajo previo de formación de grupos, de explicación y puesta en práctica de actividades simples de trabajo cooperativo, ya que el alumnado no contaba con experiencia en esta dinámica de trabajo.

c. El espacio reducido de las aulas en nuestro IES ha supuesto una dificultad, ya que ha condicionado en parte los agrupamientos. Los grupos base, que al principio fueron de seis componentes porque era la mejor forma de distribuir a los 31 alumnos/as, pronto se vieron inviables. Resultaba muy difícil la coordinación de sus miembros para ser efectivos en el trabajo. Se consideraron pros y contras y se decidió dividir justamente por la mitad y formar grupos de tres componentes, respetando la necesaria heterogeneidad, en este caso un alumno de buen rendimiento, otro medio y otro bajo. Los dos alumnos de n.e.e. se integran en sendos grupos como alumnos de bajo rendimiento. La participación de estos dos alumnos no ha sido muy alta, pero han aportado una parte de la tarea del grupo y su rendimiento ha estado por encima del que tienen habitualmente. Han sido bien aceptados por sus grupos y estimamos que en próximos proyectos su participación y aceptación aumente.

d. La dedicación al desarrollo de cada Unidad Didáctica ha sido de:

- una semana de establecimiento de consignas, teoría ofrecida por el profesor/a necesaria para el desarrollo del proyecto...
- dos semanas para el desarrollo del trabajo de los grupos
- una semana para las exposiciones orales y la evaluación

e. Para la evaluación se ha puesto en práctica, además de la evaluación del profesor (con los criterios consensuados y conocidos de antemano por todos), la coevaluación y la autoevaluación de cada miembro del equipo. Se pone de manifiesto la madurez del alumnado al realizar tareas de evaluación ya que son realistas y precisos, coincidiendo en su mayoría con la evaluación realizada por el profesor/a. Hay que reseñar que estos grupos no habían tenido previamente muchas oportunidades de realizar tareas de coevaluación y autoevaluación.

f. La gran dificultad, a pesar de lo anterior, ha sido la diversidad de formatos de los productos finales del alumnado que realiza los trabajos en soporte digital (Open Office, Microsoft Word de varias versiones...). Dificultad incrementada en las correcciones que realiza el profesor/a y en la devolución al alumnado para su mejora.

g. Las producciones del alumnado han sido de calidad (presentaciones en ppt muy bonitas y bien realizados...)

h. Han hecho uso de muchísimas herramientas TIC: hojas de cálculo, gráficos, procesadores de textos, páginas web, tratamiento de imágenes, programas de dibujo de diagramas...

i. El alumnado valora mucho el método de trabajo. Gran motivación e implicación en el trabajo. Todos/as están muy orgullosos del trabajo realizado y solicitan exponerlo a otros compañeros para que sea conocido por todos los grupos de 2º.

j. La valoración general que hace el profesorado es buena. Se han cumplido los objetivos propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

- COHEN, E.G. Y LOTAN, R.A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms*. Nueva York. Teachers College Press.
- GARCÍA, R., TRAVER, J. A. i CANDELA, I. (2001): Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas, Madrid, CCS.ICCE.
- GOOR, M.B. (1994). Collaboration enhances education for all students. *Advances in special education*, vol 8. 33-51.
- HARGREAVES, A. y otros (1993). *Secondary school work cultures and educational change*. Ontario institute for Studies in education (OISE).
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón. Publicaciones MCEP.
- HARGREAVES, A. (2004). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid. Morata
- HERNÁNDEZ, F. Y VENTURA, M. (1997). *El curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona. Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004). Diez Nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó.
- POZUELOS ESTRADA, F.J. (2007): *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- PUJOLÁS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Octaedro.
- PUJOLÁS, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó.
- PUJOLÁS, P., y otros (2005). "El cómo, el porqué y el para qué del aprendizaje cooperativo". En Cuadernos de Pedagogía, n.º. 354 págs. 51-83.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TOMLINSON, C.A. (2001). *El aula diversificada*. Barcelona. Octaedro.
- TOMLINSON, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar la diversidad en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- TORRES. X. (1994). *Globalización E Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.

UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA EN EL AULA DE PTVAL

Rocío Tocino Robledo
IES EL Sur de Lepe (Huelva)
rociotocino@gmail.com

RESUMEN

En la presente comunicación se tratará una aproximación teórica y legal de los Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral, así como su organización y funcionamiento en los centros educativos.

Posteriormente pasaré a describir mi experiencia laboral y personal dentro un aula con estas características en el Instituto de Educación Secundaria “El Sur” de Lepe en la provincia de Huelva.

Para concluir con las diferencias de opiniones entre la educación inclusiva y la integración de estos alumnos y alumnas a lo largo de la vida escolar.

270

LOS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y LABORAL.

Las siglas PTVAL significan: Programa de Transición para la Vida Adulta y Laboral.

Estos programas están recogidos en la ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales.

El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, en su artículo 30.4, dispone que el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral tendrá una duración máxima de cuatro cursos, pudiendo comenzar a los 16 años y prolongarse hasta los 21, siendo su referente fundamental aquellas capacidades establecidas en los objetivos educativos que tiendan a la adquisición y al desarrollo de aprendizajes relacionados con la inserción laboral y la transición a la vida adulta.

Este programa va dirigido a alumnos y alumnas que presentan alguna discapacidad psíquica.

La finalidad de este programa es facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado, y podrán tener un componente de formación profesional específica cuando las posibilidades del alumno o de la alumna así lo aconsejen.

Los objetivos generales son:

- Afianzar y desarrollar las capacidades de los alumnos, en sus aspectos físicos, afectivos, cognitivos, comunicativos, morales, cívicos y de inserción social, promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social.
- Fomentar la participación de los alumnos en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la edad adulta: La vida doméstica, utilización de servicios a la comunidad y disfrute del ocio y tiempo libre, entre otros.
- Promover el desarrollo de las actitudes laborales de seguridad en el trabajo, actitud positiva ante las tareas y normas elementales de trabajo, así como la adquisición de habilidades laborales de carácter polivalente.
- Promover los conocimientos instrumentales básicos, adquiridos en la educación básica, afianzando las habilidades comunicativas y numéricas, la capacidad de razonamiento y resolución de problemas de la vida diaria, así como el desarrollo de la creatividad de los alumnos.
- Potenciar hábitos vinculados con la salud corporal, la seguridad personal y el equilibrio afectivo, para desarrollar su vida con el mayor bienestar posible.

Álvarez Rojo, V y García Pastor (1997), establecen que la orientación vocacional de los alumnos con necesidades especiales persigue una finalidad indiscutida: la inserción fáctica y satisfactoria de la persona en el mundo adulto. Su consecución va a exigir al sujeto el hacer frente a diferentes transiciones que, como hemos visto, es uno de los conceptos fundamentales del enfoque ecológico. Esto nos lleva a una revisión importante de los procedimientos al uso que trata de evitar en todo momento el riesgo siempre presente de «meter vino nuevo en odres viejos».

Los estudios que evalúan la efectividad de la educación secundaria para jóvenes con necesidades especiales, han puesto de manifiesto su ineficacia para responder a las exigencias de una vida adulta independiente. Según otros autores, éste es un aspecto importante del problema, pero no lo es menor aquél que se refiere al grado en que los alumnos completan los programas de educación secundaria: una considerable proporción de ellos abandona dichos programas sin ninguna acreditación académica o profesional. No se trata, por tanto, de esperar que los alumnos fallen...

A continuación, pasaré a analizar mi experiencia dentro de estos Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

UNA EXPERIENCIA ÚNICA

Mi centro se encuentra ubicado en una comunidad costera del oeste de la provincia de Huelva, concretamente en la localidad de Lepe. Esta localidad se dedica fundamentalmente a la agricultura y la pesca, con lo que la diversidad cultural se encuentra muy presente entre ellos.

En el centro, podemos ver esta diversidad de culturas, ya que al mismo asisten alumnos y alumnas de diferentes países, tanto de Marruecos, de Islandia, de China, de Australia, de Nigeria, etc. Con todo ello, podemos decir que el centro está muy implicado en la atención a la diversidad del alumnado.

En este centro se imparten diferentes enseñanzas, que van desde la ESO hasta Bachillerato, así como dos Ciclos Formativos de Grado Medio de Automoción y Electricidad, un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y un Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral (PTVAL), que es donde voy a centrar mi comunicación.

El centro cuenta con un importante porcentaje de alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo, integrados tanto en su aula ordinaria como en el aula de PTVAL.

El PTVAL que yo estoy impartiendo está dividido en ámbitos, uno dedicado a la integración en la vida diaria, correspondiente al ámbito de autonomía personal, otro ámbito de integración social y comunitaria y otro a enseñarles prácticas laborales para que en el futuro próximo puedan acceder a un puesto de trabajo adecuado a sus necesidades, correspondiente al ámbito de formación laboral. En nuestro caso se preparan para auxiliar de viveros, parques y jardines.

A continuación analizaremos cada uno de ellos de forma más detallada.

- Autonomía personal: Tiene como finalidad consolidar los objetivos alcanzados en la Educación Básica Obligatoria y promover al máximo la consecución de objetivos dirigidos a desarrollar su mayor grado de autonomía e independencia personal, siempre en función de las capacidades de nuestro alumnado. El ámbito de Autonomía personal en la vida diaria se debe de incidir en la preparación del alumno y la alumna a un conocimiento de su cuerpo y de sus necesidades personales (higiene, vestido, alimentación, salud y expresión, afectivas y sexuales) para que el o ella sean, en función de sus intereses, quién determine como satisfacerlas. Es también objeto de este ámbito de experiencia como el alumnado se relaciona con su espacio y tiempo más próximo y como se ponen en práctica sus habilidades y estrategias para su independencia en el hogar.
- Integración social: Una vez que nuestros alumnos y alumnas se han incorporado a los programas de transición a la vida adulta, el ámbito de desarrollo social debe de incidir en la participación en este medio próximo que le rodea, en los

recursos de su ciudad o localidad y en la utilización de estos para ocupar su ocio y tiempo libre, siempre en función de sus intereses. Los contenidos de este ámbito van dirigidos a desarrollar la vivencia e interiorización de su entorno, siempre en función de las capacidades del alumnado. A lo largo de todo el programa pero en especial, es en esta parte del mismo, dónde se van a poner en práctica todos los contenidos de comunicación y relación interpersonal y convivencia, ya que es a través del lenguaje y sus distintos sistemas alternativos y /o ayudas técnicas el medio de interacción de nuestro alumnado con su entorno físico y social.

- **Ámbito de formación laboral:** Cuando el alumno o la alumna tienen capacidades para conseguir objetivos de este ámbito, estos van dirigidos primordialmente, al aprendizaje de técnicas, ya sean de carácter específico o polivalente para dirigir al alumnado a una inserción laboral y dotarles de recursos para su participación en el mismo.

Se plantea también como objetivo que los alumnos y alumnas adquieran unos conocimientos básicos que les permitan trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los riesgos derivados del trabajo.

El Centro promueve un programa que complementa la preparación laboral, mediante periodos de prácticas en centros especiales de empleo y por el que se pretende: Adquirir una primera experiencia laboral en el entorno distinto; completar la formación adquirida en el centro y aumentar su autoestima y responsabilidad en el acercamiento a la realidad laboral.

El equipo educativo del programa está formado por dos profesoras de Pedagogía Terapéutica que se harán cargo de impartir los ámbitos de autonomía personal en la vida diaria e integración social y comunitaria, y dos profesores Técnico de Formación Profesional que, en su caso, se harán cargo del ámbito de orientación y formación laboral, en nuestro caso relacionado con la jardinería.

Respecto a la metodología que se utiliza con estos alumnos y alumnas en relación a las especiales características de los mismos que acceden a los programas de transición a la vida adulta determinan que se establezcan los siguientes principios metodológicos:

- Durante el proceso de enseñanza aprendizaje se propiciará el establecer relaciones entre los conocimientos y las experiencias previas y los nuevos contenidos de aprendizaje.
- Partir de los intereses y capacidades de cada alumno y alumna para incorporarlos a su proceso de desarrollo individual y a las metas que se hayan propuesto en su plan de transito individualizado.
- Trabajar en contextos que despierten y mantengan el interés del alumnado.
- Los contenidos de los distintos ámbitos se han de estructurar de manera interrelacionada y pueden servir de base para planteamientos de acción global como:

talleres, proyectos, entornos, procurando tener en cuenta la edad cronológica de nuestros alumnos/as

- Desarrollar los contenidos con un enfoque funcional y otorgar prioridad de los contenidos actitudinales y procedimentales sobre los conceptuales.
- Planificar las actividades y estrategias utilizadas teniendo en cuenta que la secuenciación de las actividades se realizará en pequeños pasos mediante técnicas de modelado, encadenamiento hacia atrás, aproximaciones sucesivas, etc. según sus niveles de dificultad.
- En la presentación de aprendizajes será necesario utilizar mediaciones físicas, verbales, etc.
- Será imprescindible con este tipo de alumnado aplicar los aprendizajes a situaciones fuera del aula para contribuir a su generalización.
- En la organización de los espacios, horarios y tiempos de las rutinas de trabajo diarias se tendrá en cuenta el combinar el trabajo individual y el cooperativo siempre y cuando las posibilidades de los alumnos y alumnas lo permitan.

Una vez analizado los aspectos más relevantes del Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral, pasaré a describir mi experiencia dentro de este programa.

UNA EXPERIENCIA NUEVA

En un primer momento, la noticia de que me habían asignado para este año un Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral, en un Instituto de Educación Secundaria me dejó bastante preocupada, ya que nunca me había tenido que enfrentar a una situación como esta.

El primer día de clase fue un poco difícil, ya que los alumnos y alumnas estaban acostumbrados a la profesora de los años anteriores.

Mi trabajo con ellos es de 6 horas a la semana, ya que el resto de la jornada escolar soy tutora del Programa de Cualificación Profesional Inicial de Automoción. (PCPI)

El aula está compuesta por 12 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 17 y 21 años. Todos presentan discapacidad psíquica, aunque los grados de afectación varían de unos a otros, desde los más límites a los más afectados.

La clase está dividida en dos grupos, grupo A y grupo B, cada uno de ellos esta compuesto por 6 alumnos y alumnas. Cada una de las profesoras de Pedagogía Terapéutica es la tutora de uno de los grupos.

Estos alumnos y alumnas se encuentran sentados en dos mesas diferentes para trabajar en grupos, aunque a veces los grupos hay que mezclarlos para favorecer la interacción con todos los compañeros y compañeras del aula.

Yo concretamente soy la tutora del grupo B, donde tengo a 2 alumnas y a 4 alumnos y los niveles de los mismos están muy mezclados. En grupo los miércoles los dedicamos a trabajar el ámbito de autonomía personal, a través de fichas muy básicas (un nivel de Primero de Educación Primaria).

Con todos los alumnos y alumnas, dedicamos los lunes dos horas al aprendizaje del Euro, a través de competiciones por grupos, donde dibujamos en la pizarra diferentes monedas y billetes que los alumnos y alumnas deberán adivinar. Esta es una de las actividades donde mayores dificultades presentan los alumnos y alumnas, ya que la utilización del euro es un concepto muy difícil de asumir para ellos/as. Al final de curso, igualamos a los dos grupos para que ambos obtengan premio.

Los viernes los dedicamos otras dos horas a trabajos manuales según el centro de interés que estemos dando en ese momento, hemos hechos los planetas solares con globos pintados, hemos adornado la clase con materiales reciclados para un concurso de Navidad el cual hemos ganado, hemos hecho soles con platos de plásticos, cadenas de los alimentos más característicos de otoño (nueces, avellanas, granadas, etc), un mural de un árbol con las hojas caídas, etc.

Algunos viernes los hemos dedicado a realizar un taller culinario, donde hemos realizado mousse de limón, churros, magdalenas, etc. Cuando el huerto da las plantas que ellos han cultivado, pues realizamos talleres culinarios según la fruta o verdura que de el mismo, por ejemplo, fresas con natas, macedonias de frutas, tomates con aceite y sal, pepinos aliñados, etc.

Cuando estos alumnos y alumnas no están en el aula con las dos profesoras de Pedagogía Terapéutica, significan que están en el huerto con los profesores de Formación Profesional.

Junto a los talleres de Automoción y Electricidad, se encuentra ubicado un pequeño huertecito y un taller para guardar los materiales.

Los dos grupos casi nunca asisten juntos al campo por el riesgo que conlleva el tener a tantos alumnos y alumnas con materiales que pueden llegar a ser peligrosos.

Ellos/as se dedican a limpiar el huerto, ararlo, cavarlo, sembrar las plantas y posteriormente a recoger los frutos.

Estos alumnos y alumnas están completamente integrados en el centro, participando en todas las actividades que se llevan a cabo en el mismo, como el día de la paz, día de la violencia de género, excursiones con otros grupos, etc.

La experiencia que estoy viviendo en el centro es única, aunque al principio nos costó entendernos, en estos momentos me encuentro encantada de estar dando clases en este aula, ya que estos alumnos y alumnas por sus características día a día nos van demostrando su afecto.

Sin embargo, hay días en los que no me encuentro cómoda dentro del aula, ya que de estos de 12 alumnos y alumnas, en concreto hay un alumno que tiene 19 años que tiene esquizofrenia, el cual tiene una medicación muy fuerte que hace que el alumno las primeras horas de la mañana se las pase en el servicio vomitando y las últimas hora muy inquieto.

Es un alumno muy obsesivo, es hijo de padres separados, vive con su madre y desde que sus padres se separaron su padre no se hace cargo de él. Este alumno vive muy obsesionado con sus amigos de la infancia y no tiene otro tema de conversación durante todo el día.

Los primeros días fueron muy bien, hasta que a este alumno cambio su comportamiento conmigo, pasando a insultarme durante todas las horas que permanezco en el aula, inventa que le pego y que lo insulto, etc. Pero hay días en los que pasamos una mañana muy amena los dos.

Sin embargo a este alumno, por su situación familiar yo le tengo cariño, pero nos hemos encontrado con la sorpresa a la vuelta de Navidades de que ha sido expulsado del centro por agredir a otro compañero del PTVL y a raíz de este suceso, los episodios de violencia son cada vez mayores, llegando incluso a agredir a su propia madre.

Como conclusión decir, que aunque hay días que no me encuentro bien en el aula debido a los problemas con este alumno, merece la pena pasar la mañana con el resto de alumnos y alumnas, ya que todos los días aprendes cosas con ellos/as y te sientes muy gratificada cuando ves que los mismos van adquiriendo los aprendizajes propuestos para el curso y especialmente cuando ves todo el cariño que te transmiten día a día.

En definitiva, podemos decir que todos y todas debemos optar por una educación inclusiva de todos los alumnos y alumnas. No existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Dyson, 1999; Stainback & Stainback, 1999) ya que cada uno tiene su propia visión sobre el mismo.

Así, por ejemplo, podemos encontrar definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2001, p. 44), “una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”, o como definen Stainback y Stainback (1999, pp. 21-35), “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria”.

No obstante, a pesar de no encontrar consenso en la definición, si que podemos constatar diferencias entre integración e inclusión, como bien señalan Arnaiz (2003) y Moríña (2002). La escuela integradora se centra en el diagnóstico mientras que la inclusiva focaliza en la resolución

de problemas en colaboración. Por otro lado, la escuela integradora tiene como objeto la educación especial y su alcance son los alumnos con n.e.e. mientras que la perspectiva inclusiva abre su objeto a toda la educación general teniendo como alcance todos los alumnos. También constatan que la escuela integradora se centra en los principios de igualdad y competición mientras que esta nueva perspectiva en la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiendo la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ ROJO, V. Y GARCÍA, C. (1997). Orientación vocacional de jóvenes con necesidades educativas especiales. Un programa de transición a la vida adulta. Madrid: EOS
- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.
- DYSON, A. (1998). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive School". Paper presented to the Pacific Coast Research Conference, San Diego, California, 5-8 February.
- MORIÑA, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Archidona. Aljibe.
- PUJOL, MJ (1999): Artículo de aula. la transición a la vida adulta laboral.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea

Web:

- AINSCOW (2001): "una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella", recuperado en la dirección <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>.
- STAINBACK Y STAINBACK (1999): "es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria", recuperado en la dirección <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>.

Legislación educativa:

- ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales.

DIVERSIDAD CULTURAL E INCLUSIÓN ESCOLAR: REFLEXIONES Y PRÁCTICAS PARA UNA CIUDADANÍA GLOBAL

Victoria Borrell Velasco
IES Columela. Cádiz.
borrellvelasco@yahoo.es

RESUMEN

El texto analiza la realidad multicultural en la escuela y las inquietudes docentes ante las diferentes propuestas de atención a la diversidad, se detiene en la reflexión de una posible deconstrucción cultural propia que contempla los proyectos y procesos migratorios de nuestros estudiantes extranjeros para ofrecer un enfoque distinto a la educación intercultural tradicional.

La nueva propuesta para mejorar la escuela inclusiva se basa en dar protagonismo al alumnado extranjero y acompañarlo en un proceso de cambio desde el ser sujeto-receptor pasivo de medidas educativas y acciones sociales múltiples a ser sujeto-emisor activo de aportaciones culturales propias. La propuesta de inclusión participativa pasa por el desarrollo de prácticas específicas como la radio escolar intercultural o las tutorías interculturales que permiten a este alumnado negociar su estatus de ciudadanía de pleno derecho.

“El que está en el extranjero vive en un espacio vacío en lo alto, encima de la tierra, sin la red protectora que le otorga su propio país, donde tiene su familia, sus compañeros, amigos, y puede hacerse entender fácilmente en el idioma que habla desde la infancia...”

(Milan Kundera, 2007:82)

INQUIETUDES DOCENTES ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La primera vez que oí hablar del término “cosmocivismo”²³ fue en el entorno escolar y me sentí curiosamente cautivada por la fuerza del concepto así como por las posibilidades que se desplegaron activamente en mi rutina de enseñante. Desde entonces, hace ya algunos años, se abrió para mí una nueva ventana intelectual que se convertiría en una herramienta eficaz tanto para una serie de reflexiones pedagógicas necesarias como para el desarrollo de un puñado de las denominadas “buenas prácticas docentes”. Tenía que ver con un microcosmos que era y es la escuela y con la construcción de una ciudadanía pactada o negociada como objetivo educativo. Y sobre este descubrimiento quiero compartir algunas reflexiones porque, en ocasiones, afirmamos que la sociedad es cada vez más diversa y eso se refleja en nuestras aulas, mientras yo me pregunto si no será que la diversidad hoy es cada vez más visible: edad, género, capacidad, etnia, lengua, cultura, minorías étnicas históricas ¿son una novedad? Lo cierto es que, en estos momentos, la realidad que imponen los ritmos migratorios, las políticas de

23 Concepto empleado por Fatema Mernissi (2005) con el sentido de ciudadanía universal.

inclusión y la urgencia de respuestas educativas nos hacen actuar, a veces sin previa reflexión, sobre esta variabilidad cultural y, nosotras/os docentes, pacientes observadores a la vez que activos practicantes, nos sentimos reticentes, desconfiados e incluso mostramos una actitud de alerta ante las exigencias múltiples de estas realidades dinámicas y cambiantes que cada día nos reciben en nuestro trabajo cotidiano.

Entre las pocas certezas que manejo se encuentra el convencimiento de que educamos según nuestros valores, creencias y convicciones y que, por tanto, la única actitud facilitadora como elemento adaptante es aquella que nos mantiene abiertos y curiosos ante el oleaje de los hechos. Es un universal cultural el uso de la educación consciente para socializar a los individuos de una comunidad con el fin de reproducir un sistema en el que cada elemento desempeña un papel o cumple unas expectativas, sin embargo, el refinamiento de las estrategias dirigidas a educar o formar es diferente según los entornos sociales. En ciertos casos, se propone como fin la coexistencia, la simple cohabitación que hace incompatibles los niveles de integración de las diversas personas que integran el colectivo, en otros contextos se habla de la necesidad de una convivencia respetuosa y de unas relaciones interculturales que garanticen el estatus de ciudadanía. Este último es el caso en el que nos encontramos por nuestros condicionamientos socio-históricos y culturales, le llamamos “atención a la diversidad”.

Es cierto que las nuevas realidades culturales, mestizas, que vienen a sumarse a otras más tradicionales configuran una sociedad plural en la que se establecen nuevas relaciones y se reformulan pactos de convivencia para el desarrollo de una ciudadanía que podemos interpretar en clave de “cosmocivismo”, esto es, asumiendo el reto de educar para la autonomía, la inclusión y la participación. Entonces, la inquietud del y de la docente, que a veces se convierte en resistencia a los cambios, surge de la soledad y de la incomprensión, de la falta de recursos, de la carencia de formación específica o sencillamente del sutil y personal posicionamiento frente a “los otros” cuando éstos no son nunca fielmente “los otros” sino la imagen que nosotros, desde nuestras pautas de percepción, desde nuestros patrones culturales, tenemos de ellos. Por eso, propongo descubrir en “esos otros u otras” lo que puede acercarnos a ellos además del tiempo físico en el que interactuamos muchos días de nuestros años y muchos años de nuestra vida.

Hablo de tratar de conocer a esos escolares cuyas experiencias vitales han cambiado radicalmente en poco tiempo y aparecen en un nuevo contexto. En este sentido, la propuesta de la educación intercultural me parece la más adecuada y viable. Y lo es porque trata de gestionar la inclusión desde la legitimidad de intereses y necesidades del conjunto del alumnado. Porque parte de un proyecto en que autóctonos y foráneos negocian la convivencia que les lleva a una ciudadanía también pactada.

Los presupuestos básicos, ya conocidos, de la educación intercultural, es decir: la equidad en el trato de las diferencias, el respeto a otras culturas, la gestión democrática de la educación, el enfoque intercultural del currículo, el reconocimiento de saberes populares, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación, la capacitación para la inserción laboral o para

el desenvolvimiento en la vida cotidiana ... resultan obvios para el profesorado pero ¿cómo pasar a una acción coherente y válida, dirigida explícitamente a las metas, sin remover las estructuras mentales, los valores profesionales y personales, las conformismos y las rutinas?

Estos presupuestos pedagógicos comenzaron basándose en el modelo diferencial interesado en las características diferenciadoras de los individuos y grupos y que interpretaba las diferencias como elementos dinámicos, ricos para la interacción contextual y nunca justificadores de la discriminación o de la devaluación y, más adelante, dichos presupuestos interculturales encontraron en la pedagogía crítica su fundamento más valioso teórico y práctico. La pedagogía crítica, alternativa o liberadora, destaca la función emancipadora de la educación, lucha contra el racismo y el clasismo, evita el etnocentrismo y cuestiona el carácter ambivalente de las instituciones. Las iniciativas interculturales, desde esta concepción teórica, deben crear oportunidades para cruzar fronteras, comprender al "otro" y crear zonas en las que se formen nuevas identidades, atender a la resolución de conflictos, hacer significativo el entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar actividades cooperativas contextualizadas.

¿Qué supone este enfoque educativo en nuestras aulas?

- Un punto de partida situado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Esto se traduce en la necesidad de un conocimiento profundo de lo que está más allá de lo "autóctono normalizado" ya que sólo al conocerlo es posible comprenderlo y otorgarle su justo valor. La variabilidad cultural se entiende como producto de los diversos modos y procedimientos que emplean los seres humanos para adaptarse a su entorno. Cuando los entornos experimentan transformaciones, demandan de las personas un ajuste que requiere conocimiento y comprensión. Así pues, nos movemos en el terreno de las convicciones y de la valoración que hagamos de estos cambios, dentro un marco económico y político no excesivamente favorable. En este sentido, la sabia sugerencia de Francesc Carbonell (2000:90) me resulta siempre valiosa e interesante: *"El problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en cómo aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en cómo dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto para la exclusión social. Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan"*.
- Un modelo de intervención específico que supera las medidas parciales de atención y que son convergentes con las ideas de justicia social, equidad, igualdad de oportunidades y respeto a los derechos humanos. La compensación o discriminación positiva es insuficiente cuando hablamos de cuestiones de clasismo, de diferencias de prestigio y de posición en las relaciones de poder, incluso, entre iguales. La diferencia se convierte en desigualdad cuando esa diferencia implica distancia respecto al modelo "normalizado", falta de dominancia y, por tanto, pertenencia a un modelo cultural

devaluado o subalterno²⁴. Optimizar el rendimiento individual del alumno inmigrante supone también intervenir en el grupo. Una escuela inclusiva da la bienvenida a los nuevos miembros también en la esfera simbólica, de creencias y valores, además de intentar comprender la lógica intrínseca de cada modelo de cultura, de cada sistema de valores.

APROXIMACIÓN AL EPICENTRO DEL RETO: LAS REALIDADES DE LOS CENTROS.

Las escuelas andaluzas, durante el curso 2010/11, han recibido en sus aulas a 101.565 alumnos y alumnas extranjeros²⁵. Naturalizar este hecho dependerá de muchos factores entre los que destacan los precedentes históricos de las diversas zonas de acogida, la tasa de población extranjera de una zona así como la concentrada en los centros educativos y, especialmente, de la procedencia sociocultural de esta población, cuestión polémica relacionada con estereotipos y prejuicios de nuestro universo cultural, esta vez compartido por alumnado y profesorado.

En general, un nivel económico aceptable, familias estructuradas y orígenes étnicos similares a los europeos occidentales o a patrones dominantes, configuran una pauta de actuación sin relevancia, es decir, no se hace visible ni es significativo un alumno perteneciente a este grupo, mientras sí se visibiliza como problemático otro color de piel especialmente si está acompañado de un entorno socio-económico deprivado y las unidades de convivencia responden a modelos diferentes a los de la mayoría. Incluso en el caso de que el estudiante hable otra lengua, existe diferencia en la percepción y en las expectativas tanto de profesorado como de alumnado: es un “plus” que el nuevo alumno hable inglés o francés ya que éstas son lenguas culturalmente dominantes, mientras que se percibe como problema que la lengua materna sea árabe, rumano o ruso. Esta apreciación nos invita a tener una mirada crítica sobre nuestros propios marcos de referencia, tomar la distancia necesaria para enfocar la realidad de otro modo e intervenir en ella de forma más eficaz, lo cual nos lleva a obtener ventajas mutuas en la aventura del crecimiento personal. Y es entonces cuando debemos mirar la realidad de nuestros centros y a los individuos que están en nuestras aulas con otros ojos.

Detrás de cada color de piel, lengua o historia personal ha habido un proyecto migratorio ajeno a su voluntad, es decir, un diseño que les viene dado por sus familias o adultos acompañantes cuyo proyecto se ha vertebrado en torno a una huida (de la escasez, de la precariedad, de la incertidumbre, de la explotación, del inmovilismo, del control social, de la falta de libertades, de la

24 Dolores Juliano (1993), experta en Antropología de la educación, sugiere modelos teóricos que permitan validar positivamente las diferencias de las culturas minoritarias en sociedades nacionales dominantes, a través de la escuela como institución que contribuye a difundir determinados patrones culturales.

25 Datos extraídos del informe La educación en Andalucía. Equidad en la Educación 2010/2011. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

persecución política o religiosa o...) y en torno a una búsqueda (de empleo, de formación, de bienestar, de ampliación de horizontes, de independencia, de derechos sociales, de libertad). En nuestro análisis de “su” realidad convendría tener en cuenta que en muchos casos las y los estudiantes, y sus familias, son el resultado de una selección social que presupone en su origen un mejor estatus socio-económico y una consideración social vecinal que desaparecen a su llegada.

También es oportuno tener en cuenta que la idea del regreso permanecerá durante largo tiempo en su imaginación, lo cual es una traba para su predisposición a implicarse en el nuevo proceso educativo, es relevante considerar que no tienen mucha información sobre su nuevo destino y que, probablemente, en sus unidades de convivencia se presentan problemas múltiples de vivienda, inserción laboral, salud, escolarización o conflictos en las relaciones interpersonales. A estas características generales se añaden sus peculiaridades culturales convertidas en mitos que falsean la realidad, ya sea la cohesión étnica extrema de carácter económico -percibida en la comunidad china-, los patrones machistas que limitan algunos modelos de formación para las chicas -en la comunidad magrebí- o la adhesión a bandas urbanas con hábitos disruptivos y/o no cívicos -señaladas entre algunos chicos de la comunidad latinoamericana, nada de ello constituye un patrón generalizable ni, en todo caso, inamovible.

¿Qué nos interesa conocer como docentes en contacto con esta realidad para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje? Al menos, es oportuno identificar el tipo de respuestas que las personas extranjeras muestran en la sociedad de acogida:

- La primera postura corresponde a lo que se denomina “ideología del nuevo converso”, es decir, el o la estudiante experimenta un fuerte mimetismo con la nueva sociedad y manifiesta una adhesión extrema rechazando su cultura de origen y asimilando la nueva cultura como propia.
- Otra posición consiste en la afirmación de las diferencias, es decir, el mantenimiento de la distancia respecto a la nueva sociedad mostrando un hermetismo importante ante otros modos de vivir. Se da, entonces, el repliegue sobre la identidad de origen y se exageran los símbolos y las representaciones externas en base a lo diferente.
- La última postura es la adhesión ambivalente. El estudiante se aproxima o se distancia de determinados hábitos, costumbres, valores, actitudes, creencias, conductas, según sus propios gustos, intereses, deseos, necesidades, control familiar, permisividad u otros. Se trata de una incorporación funcional de determinados elementos de integración. Esta postura suele derivar en el biculturalismo, es decir, en el manejo de un doble código de conducta que se suma al ya conocido bilingüismo.

Así pues, el contacto cultural nos viene dado y nuestra postura profesional es clave en el proceso educativo. Incluyo a continuación cuatro pilares fundamentales para una relación inclusiva e intercultural:

- El encuentro tiene que blindarse con el respeto, el diálogo y la visión crítica.
- Una postura de alerta activa contra las visiones estereotipadas y contra las discriminaciones basadas en desigualdades nos ayudará a progresar ya que la realidad es fácil de distorsionar.
- Un encuentro inclusivo valora las aportaciones de otras culturas y las hace compatibles con la identidad propia. Por otra parte, pensemos que las identidades cambian y se negocian constantemente.
- Una posición de apertura a la resolución de los conflictos facilitando una convivencia pacífica ayuda enormemente a que el encuentro sea positivo.

¿CÓMO GESTIONAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA OPTIMIZAR LA INCLUSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA COSMOCÍVICA?

La heterogeneidad de nuestro alumnado hizo reaccionar, en su momento, a los responsables de las políticas educativas y el despliegue de medidas para la atención a la diversidad que fueron diseñadas ya hace algunos años merece un consensuado reconocimiento. Sin embargo, surge la pregunta de si existe una correspondencia sensata entre estas medidas y los resultados obtenidos, medidos tanto en niveles de inclusión-integración como en el rendimiento escolar.

¿El plan de acogida, la mediación intercultural, el servicio de traducción, las aulas temporales de adaptación lingüística, los programas de actividades extraescolares, el aula virtual de español, el programa de actividades extraescolares de mantenimiento de culturas de origen, el apoyo al profesorado para la elaboración de material curricular y recursos didácticos... pueden lograr que una relación interpersonal entre docente y estudiante en un momento determinado cobre vida emocional de empatía, asertividad, confianza y altas expectativas? ¿Podríamos transmitir y hacer crecer a un alumno que se muestra indiferente, hermético, reservado, pesimista, resignado, triste, silencioso, tenso, disruptivo, huraño o despectivo y que, además, no habla nuestro idioma?

En mi búsqueda personal de respuestas volví a topar con otra sabia mujer, Vandana Shiva, de ella he rescatado el término de “globalización ética”, es decir, la globalización de los derechos humanos “*de la educación, de la democracia, de la conservación ecológica, de la libertad, de la información, de la salud, de los alimentos y del bienestar*” (Shiva 2006:237) Es esta visión la que me lleva a definir las condiciones de una escuela inclusiva o de un modelo de Centro que asuma cambios planificados para convertirse en: lugares de encuentro, discusión y reflexión; foros para una práctica social de transformación, de emancipación y de autonomía personal y colectiva; espacios para hacer visible lo valioso y significativo de las experiencias vitales, de las identidades de las personas participantes; lugares que propicien la sensibilización, la toma de conciencia de la posición de la ciudadanía en el entorno, de las relaciones de poder, de género, de clase... ; espacios para la apropiación de instrumentos sociales de participación y espacios donde aprender estrategias para la resolución de problemas de la vida cotidiana de forma cooperativa y solidaria.

En definitiva, microcosmos interculturales y entornos seguros donde desarrollar las habilidades y capacidades y en las que sentirse parte de un proyecto común de crecimiento personal. Este proyecto ético se propone la promoción de una ciudadanía cosmocívica, vinculada al desarrollo de virtudes cívicas: tolerancia, conciencia anticlasista, antisexista, antirracista... con curiosidad por los asuntos públicos, desarrollo de la autonomía personal y participación.

El diseño incluye transformaciones muy concretas también respecto a un modelo de formación del profesorado que debe contemplar:

— Habilidades personales y sociales para la inclusión y la gestión del conflicto. Podemos orientarnos a entender la coherencia interna del estudiante y ver cómo mejorar su potencial educativo a través del conocimiento de realidades diferentes, dialogando. Cuestionar las propias creencias, analizar los mecanismos más sutiles de la exclusión y transformar nuestra práctica cotidiana influida por una educación basada en el desarrollo de los derechos humanos, son claves para afrontar positivamente nuestra actuación y refrescar nuestros prejuicios y estereotipos más irracionalmente contruidos. No es legítima la pretensión de aculturar, de cambiar unos patrones culturales por otros que consideramos únicos, válidos, inamovibles y superiores; sólo es posible la inclusión a través del mestizaje o sincretismo cultural. Este proceso está orientado a la construcción de la ciudadanía global, democrática que, como señala Paz Gimeno *“no necesita estar enraizada en la identidad nacional de un pueblo... pero exige la socialización de todos los ciudadanos en una cultura política común... La igualdad de derechos no implica identidad de los sentimientos de pertenencia ni similitud de formas de vida”* ²⁶ Así pues, es conveniente no confundir el objetivo de nuestra intervención.

— Interpretación de la diversidad como un recurso para la enseñanza-aprendizaje. Realizar un trabajo explícito para que el aprendizaje sea realmente significativo orientado al desenvolvimiento es imprescindible para la eficacia del proceso de inclusión. Escribe Carlos Nuñez que el conocimiento *“tiene que partir siempre de la experiencia, de las preguntas, de los retos y circunstancias que el contexto y el momento nos formulan como personas y como miembros de una sociedad en determinada situación histórica”* (Núñez 2006:75). La intervención no puede basarse en el “relleno étnico” que constituye un mero barniz cultural. Las peculiaridades culturales de todo el alumnado deben aparecer con el mismo prestigio y relevancia dentro del grupo. Cuando coexisten en el aula sistemas de valores diferentes, pensamientos y opiniones diferenciados y se trata con respeto y aceptación, se aprende a vivir fuera de las certezas y de las posturas extremistas y radicales. Recuerdo haber leído en Bernstein que las mentes abiertas surgen de la confrontación y no de los códigos restringidos, esto es, que la variabilidad

26 Gimeno Lorente, Paz: *Identidad, educación intercultural y escuela*. www.fedicaria.org

cultural en la escuela favorece el desarrollo del análisis racional, de la percepción y las relaciones abstractas, de la capacidad para interpretar códigos diversos -ya que la pluralidad es estimulante- así como el desarrollo de formas complejas de comunicación, de hábitos como la negociación o la reclamación de derechos de la participación activa. Y esto sucede en mayor medida que sociedades o entornos con un solo código, cerradas, que desalientan la comprensión y limitan el código de expresión, en que las situaciones están sobreentendidas y los poderes se basan en la autoridad incuestionable.

— Importancia de la educación socio-afectiva y emocional. Este enfoque conlleva un trabajo explícito con historias de vida, con textos autobiográficos, con aportaciones concretas desde las habilidades y capacidades individuales, sensibilizar al grupo sobre la situación psicosocial del alumnado extranjero. Es decir, nos enfrentamos a una educación no bancaria ni protocolaria en la que, conscientemente, desligamos la ciudadanía de los sentimientos de pertenencia, ya que hoy podemos trabajar, vivir y vincularnos a personas y procesos en un lugar y mañana en uno distinto. Por esta razón, la clave es desarrollar las capacidades útiles para una ciudadanía “universal” que, a su vez, salvaguarde las señas de identidad de cada comunidad cultural. Esta meta, y esta es la sugerencia más especial, se consigue diseñando un espacio social de paridad y convivencia respetuosa para lo cual no es suficiente un despliegue de medidas de atención e intervención sino un **enfoque de reciprocidad**. Es decir, abrir una vía para que el alumnado extranjero exprese cómo les afectan las peculiaridades culturales de la sociedad de acogida, que haga visible aquello que le aproxima y tiene en común y para que pueda aportar desde su individualidad y desde su comunidad cultural todo aquello que pueda enriquecer al grupo. Consiste en hacer pasar al alumno desde una posición de sujeto-pasivo receptor de acciones a sujeto-activo, participante, “donador” de experiencias, saberes y valores de otra cultura que puede facilitar una dinámica de convivencia positiva que le lleve a reforzar su identidad, a sentirse acogido y a participar en un proceso educativo que aspira a una ciudadanía global. En este sentido, adquiere protagonismo su inclusión en todas las actividades del Centro, desde las tutorías, hasta las actividades complementarias y extraescolares, pasando por experiencias como revista escolar, radio o televisión escolar, ludotecas, espacios de recreo, celebración de efemérides y eventos, etc.

Entre todas ellas, sumergidas en la filosofía de la interculturalidad, he seleccionado tres como herramientas especialmente valiosas que integran todos los presupuestos anteriores:

1.- Tutorías interculturales. Son espacios y momentos idóneos para la reflexión individual y compartida. Los conceptos, procedimientos y actitudes seleccionados en torno a la cultura y la variabilidad cultural servirán para hacer efectiva la presencia de estudiantes extranjeros que aportarán datos y experiencias diversas: estructura económica, organización social, sistema de

creencias, creaciones artísticas, etc. de sus lugares de origen. La metodología que se propone es grupal, participativa y cooperativa.

2.- Radio intercultural. Constituye un medio de formación más que de información, es decir, destaca el proceso y no el producto, representa la “*pedagogía de la esperanza*” de Freire (1993), que defiende que otra forma de aprender y de interpretar el mundo es necesaria e imprescindible para cambiar las estructuras vitales. Es decir, la participación democrática sólo se puede aprender participando, aportando capacidades, habilidades, destrezas y poniéndolas al servicio de un trabajo colectivo. Es relevante el uso de la palabra, imprescindible para el aprendizaje de una nueva lengua, ya que la creación de guiones y la lectura ante el micrófono mejoran la expresión tanto escrita como oral - competencia básica esencial-, puede mejorar también la comprensión porque obliga a la reflexión sobre contenidos, al análisis y a la síntesis de ideas. La radio sirve para reclamar intereses de chicas y chicos, para reflejar las expectativas de los estudiantes, para satisfacer la necesidad de ser parte de un proyecto común, de reforzar la identidad dentro de un marco colectivo. Y el procedimiento es sencillo: el uso de las tecnologías de grabación e internet para la difusión de los programas no requiere mucho esfuerzo para un alumnado familiarizado con ellas. Por otra parte, cuando el estudiante participa en la radio tiende a vivir una experiencia agradable que se ve reforzada por el logro. El alumnado que escucha su voz en la radio quiere volver a hacerlo cada vez mejor, fomentando también la autocrítica.

3.- Teatro social. Orientado a grupos desfavorecidos que se convierten en protagonistas de la escena y de los argumentos, se puede convertir en un instrumento de liberación de tensiones, de análisis de situaciones problemáticas y de búsqueda de soluciones personales y grupales. La técnica de la improvisación fomenta también el uso del lenguaje oral y mejora ciertas competencias sin esfuerzo consciente o, al menos, con un esfuerzo vinculado a lo lúdico y divertido de la experiencia de aprendizaje.

Como conclusión, me atrevo a afirmar que las acciones que llevemos a cabo dependerán, muy por encima de todo, de que seamos un profesorado crítico y comprometido que trate de dar sentido al presente de cada estudiante, que ayude a interpretar los acontecimientos y que, en definitiva, acepte el reto de educar para la ciudadanía intercultural, asumiendo la responsabilidad que ello supone.

BIBLIOGRAFÍA

- CARBONELL I PARIS, FRANCESC (2000): *Decálogo para una educación intercultural*. Cuadernos de Pedagogía nº 290, p.90-94.
- GIMENO LORENTE, Paz: *Identidad, educación intercultural y escuela*. www.fedicaria.org
- JULIANO, DOLORES (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Ed. Eudema. Salamanca.
- MERNISSI, FÁTIMA (2005): *El hilo de Penélope*. Ed. Lumen Barcelona.

- NÚÑEZ HURTADO, CARLOS (2006): Metodología para la educación de la ciudadanía en VVAA. *Educación para la emancipación*. Red Diálogos e Instituto Pablo Freire. Xàtiva. Valencia, pp. 75-108.
- KUNDERA, MILAN (2007): *La insostenible levedad del ser*. Tusquets editores. Barcelona, p.82.
- SHIVA, VANDANA: Semillas para el futuro, en Alborch, Carmen (2006): *Libres. Ciudadanas del mundo*. Santillana. Punto de lectura. Madrid, p.237.
- VVAA (2011): *La educación en Andalucía. Equidad en la Educación 2010/2011*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

LA CAPACIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Matilde Roselló del Castillo

Colegio de Educación Especial “Mercedes Carbó” AFANAS El Puerto y Bahía

colegio@hotmail.com

288

RESÚMEN

La experiencia que se presenta está ambientada en torno al Día de las Personas con Discapacidad, el 3 de Diciembre de 2011. Para celebrarlo un grupo de alumnos y alumnas del colegio y otro de jóvenes de los Centros Ocupacionales de AFANAS del Puerto visitaron algunos Centros Educativos de Primaria y de Secundaria de la localidad. Acompañados por la Psicóloga y la Trabajadora Social de la Asociación, así como de la Directora y tutores y tutoras del colegio. Las visitas se han realizado durante los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre del año 2011 en horario lectivo, como una actividad más en las programaciones correspondientes. El contenido de las sesiones consta de una serie de vídeos que ayudan a entender el concepto de la Discapacidad y dan a conocer todos los Centros que tiene AFANAS El Puerto y Bahía. Además del testimonio de los propios chicos y chicas con Discapacidad Intelectual.

Esta experiencia que voy a presentar surgió del empeño que la Asociación “AFANAS El Puerto y Bahía” tiene en general y el CEE “Mercedes Carbó” en particular, de estar integrados al máximo en la sociedad. Una práctica inclusiva que recoge fielmente una de las principales Finalidades Educativas del Proyecto Educativo: “Nuestro Centro establecerá relaciones sistemáticas, de colaboración, coordinación y actividades en común con otros centros, asociaciones o colectivos cuyas acciones persigan objetivos afines a los de la Entidad Titular de “AFANAS El Puerto y Bahía” y a los del Colegio “Mercedes Carbó” y sirvan para la formación o divertimento de nuestro alumnado.”

Finalidad que es acorde con la filosofía que se profesa en el Centro: “Un Centro de puertas abiertas”. Esto supone tener una presencia activa en la sociedad, participando y estando receptivos a diferentes agentes sociales como pueden ser, en este caso, los Centros Educativos.

En la Asociación decidimos celebrar el Día de las Personas con Discapacidad, el 3 de Diciembre, visitando los Centros Educativos de la ciudad y presentando a grupos de personas, tanto niños/as como jóvenes pertenecientes al colegio y a los centros ocupacionales de AFANAS. Para ello, en el mes de Septiembre, se les envió una carta de presentación y explicación de la actividad a todos los Centros Educativos de Primaria y Secundaria del Puerto de Santa María. Respondieron aquellos Centros que voluntariamente quisieron participar y conocer las experiencias que les queríamos mostrar. Estos han sido: C.E.I.P. “Menesteo”, C.E.I.P. “El Juncal”, C.E.I.P. “Valdelagrana”, C.E.I.P. “Jose Luis Poulet”, I.E.S. “Santo Domingo”, I.E.S. “La

Arboleda”, C. “SAFA-San Luis”, C. “La Salle -Santa Natalia”, C. “Nuestra Señora de Lourdes” (Esclavas) y C. “Hermanas Carmelitas”.

En coordinación con estos Centros se hizo un calendario de sesiones durante los meses de Octubre, Noviembre y Diciembre. En el colegio organizamos grupos de alumnos y alumnas con edades similares a las del alumnado a los que iba dirigida la actividad, de manera que se asemejaran todo lo posible los intereses de unos y otros. Los chicos y chicas elegidos para la experiencia han sido acompañados en todo momento por la Directora y un tutor o tutora del colegio, así como por la Trabajadora social y la Psicóloga de la Asociación AFANAS.

Las sesiones se han basado ,en primer lugar ,en exponer un cuento muy ilustrativo titulado “El cazo de Lorenzo”.Una historia muy bonita sobre un niño que tiene una discapacidad , arrastra un cazo , primero le supone un obstáculo, hasta que se cruza en su camino una persona maravillosa quien le hace ver que se puede realizar una vida cotidiana con él sin que sea un problema. La simplicidad de imágenes y de lenguaje ha facilitado el entendimiento por parte del público y aprovechando sus mensajes hemos provocado unos debates muy interesantes acerca de lo que significa el concepto de “Discapacidad”. Hemos reflexionado en torno a las dificultades y limitaciones que tienen las personas que padecen una discapacidad intelectual y cómo se les puede ayudar para hacerles su vida más fácil, de manera que esas limitaciones no se conviertan en problemas sin soluciones. Esa persona extraordinaria puede ser cualquier persona que se convierta en ayudante de otra que la necesita, los mismos alumnos y alumnas que están presentes en el público pueden convertirse en personas maravillosas que hagan la vida más agradable a los demás.

Además de la historia del cazo de Lorenzo, hemos presentado unos vídeos que hacen referencia a la actividad de la Asociación de AFANAS. Ésta cuenta con un Centro de Atención Temprana, el Centro de Educación Especial “Mercedes Carbó”, una Unidad de Día, varios Centros Ocupacionales entre ellos: Imprenta, Fábrica de Lejía, Granja Avícola, Lavandería, Bar “La Alegría” ..., Centros Especiales de Empleo, Centros de Menores, Centros para acoger a las personas que padecen Alzheimer, etc.

A su vez, los propios chicos y chicas del colegio y de los centros ocupacionales han contado de primera mano cómo son sus vidas desde que entran en el colegio hasta que salen de él a los veinte años y se enfrentan al mundo del trabajo y a la realidad que le ha tocado vivir a cada uno y una.

Las capacidades de nuestros chavales y chavalas son muy diversas y van desde la capacidad para la informática, la lectura , la música, el teatro...También los mayores que viven en pisos tutelados de AFANAS contaron cómo es un día en sus vidas, desde que se levantan hasta que se acuestan. Sorprendió a todo el mundo que estos chicos y chicas sean capaces de hacer cosas que seguramente muchos de los reunidos no suelen hacer, cosas tan sencillas como poner la mesa, hacer la cama, poner la lavadora... Además algunos comunicaron sus

preferencias, gustos e interés, por ejemplo: montar en bici, ir al gimnasio, ir a una discoteca, ir al cine, nadar, jugar al fútbol....Contando sus vidas se han sentido importantes y protagonistas de sus historias. Soy testigo de que el público, compuesto en su mayoría por alumnos y alumnas de sus mismas edades, no han dado crédito a lo que han visto y oído.

Ante el enunciado:

“Las personas con Discapacidad son capaces de casi todo lo importante, como tú son capaces de:

- Luchar por lo que quieren
- Divertirse
- Estar tristes
- Ser felices
- Enfadarse
- Perdonar
- Tener amigos y amigas
- Enamorarse
- Sonreír
- Sentirse rechazados
- Aprender
- Sentirse solas
- Hacer favores
- Escuchar
- Tener ideales
- Y sobre todo de enseñar muchísimo a los demás”.

Los alumnos y alumnas de los centros visitados han reaccionado de forma muy diversa, unos con sorpresa, otros con incertidumbre, otras con admiración... Incluso ha habido quien ha preguntado ¿tienen novio?, ¿se pelean?... Lo mejor de todo es que les ha quedado claro que las personas con discapacidad intelectual son capaces de sentir y hacer lo más importante para las personas.

Por otro lado, son increíbles las manifestaciones de muchos de los que han participado en la experiencia, ante la pregunta directa “¿Qué es para vosotros y vosotras la Discapacidad?” han respondido:

- “Que tienen algún problema que no le permite en las personas poder avanzar como todos.”
- “Una imperfección.”
- “Un problema que tienen, que les cuesta mucho más trabajo hacer las cosas que las personas que no tienen discapacidad.”

- “Los niños en verdad son iguales que nosotros, lo que pasa es que tienen una dificultad.”
- Si tienen una limitación y quieren jugar al fútbol yo les ayudo y les digo: *quillo que tú puedes...* Animarlo, apoyarlo...

Ante estas expresiones, los profesionales que hemos participado en la experiencia intervenimos para aclarar las confusiones que mucha gente tiene del término “Discapacidad”. El prefijo “dis” no supone la negación de una cualidad, sino una diferencia que, en todo caso, conlleva una “dificultad”. Dificultad que no tiene porqué convertirse en un problema si las personas que rodeamos a una persona con discapacidad (familia, profesionales, amigos, etc.) , somos capaces de ayudar y ser personas maravillosas.

291

Precisamente una de las diapositivas que les hemos mostrado decía: “Cuantas más barreras elimines tú, menos limitaciones tendrán ellos”. Frase que les ha impactado y que abrió el diálogo ante la pregunta que les lanzamos: ¿ Qué puedes hacer tú para eliminar barreras?. Nosotras les dimos algunas pistas, por ejemplo: Respetarlos, conocerlos, ofrecerles ayuda de cualquier tipo, tener paciencia ya que son más lentos en sus aprendizajes, ofrecerles cariño, cercanía, sonrisas, ofrecerles amistad, empatía...Y ellos aportaron bastantes posibilidades y soluciones ante el interrogante.

Recuerdo que el hilo conductor del trabajo curricular para el curso pasado 2010/11 giró en torno a la riqueza que tenemos dentro . Como dijo Rubén Alvéz: “Y sintiéndose más rico interiormente, puede sentir mayor alegría y compartir más alegría, que esa es la razón por la que vivimos”. Se trataba de sacar de cada uno y de cada una lo mejor que llevan dentro, desarrollando al máximo sus potencialidades y creyendo profundamente en sus capacidades. El trabajo de todo el curso escolar dio su fruto y fue en la fiesta de Fin de Curso con el lema “La expresión del corazón” en donde se hizo realidad las palabras de Jose M^a Toro: “Dar lo mejor de uno mismo nos devuelve a nuestra condición de artistas y genios de nuestro vivir, escultores de la ternura, pintores de la belleza, arquitectos de la solidaridad humana, músicos de la paz y de la armonía, escritores de bibliografías anónimas, pero cargadas de amor y entrega”.

Las sesiones en los Centros Educativos las hemos concluido con un vídeo llamado “Abrazos Gratis”. Este vídeo data del curso anterior y muestra una experiencia que realizó el Primer Ciclo de Primaria de nuestro colegio con motivo de la celebración de los Derechos de los Niños y de las Niñas. Se trata de salir a las calles del Puerto de Santa María y dar abrazos totalmente gratis. En esta sociedad en la que todo cuesta dinero, el que un abrazo no cueste nada, totalmente gratuito, parece que no tiene valor. Lo destacable de esta experiencia son las reacciones de la gente con la que se van encontrando los chicos y chicas por donde van paseando, la acogida y el cariño que demuestran hacia ellos y ellas.

El momento final de la exposición con la proyección de este vídeo ha sido el más emotivo. En algún Centro como es el I.E.S. “Santo Domingo”, hizo levantar a sus alumnos y alumnas de sus

butacas y llevados de la mano de su Director, bailamos al son de la música todos juntos, nuestros chicos y chicas discapacitados y los suyos “normales” o sin discapacidad intelectual.

A la hora de aunar sentimientos todos y todas somos iguales, y es la música, ese lenguaje universal, la que nos mueve y nos hace derrochar sonrisas y afectividad. Ya lo dijo Jose M^a Toro en su libro “La sabiduría de vivir” : “El maestro no es sino un sembrador de sonrisas , un cultivador de alegrías”. Esas mismas sonrisas que han iluminado los rostros de los chicos y chicas de los Centros Educativos que hemos visitado. Y esa alegría que nuestros alumnos y alumnas han contagiado con su presencia y ocurrencias.

El resultado de esta experiencia ha sido excelente, recíproco en cuanto a aprendizaje y empatía. Considero que la propuesta de sensibilizar a la población escolar portuense ha sido un acierto: se ha abierto el camino hacia la reflexión, hacia la interpelación, hacia el replanteamiento de muchas falsas ideas y conocimientos que se tienen acerca de la Discapacidad Intelectual, se han descubierto cantidad de “Capacidades” que estas personas poseen . Sólo hace falta querer y saber cómo es el mundo de las Personas con Discapacidad.

En las sesiones ha habido cabida para todo, el aprendizaje, la sensibilidad, el apoyo mutuo, el cariño, la reflexión, la receptividad de los alumnos, alumnas y el profesorado, los besos, los abrazos...Destacar, sobre todo, la naturalidad y espontaneidad tanto de los chavales y chavalas de los Centros Educativos, como de nuestros chicos y chicas, a la hora de expresar su s sentimientos, aficiones y su labor educativa.

Las anécdotas han sido infinitas, la curiosidad, la inquietud por conocer, la naturalidad, el enriquecimiento mutuo, lo especial que puede ser el “ser especial”. Y, sobre todo , la satisfacción de haber obtenido el mayor beneficio y logro de objetivos, el acercamiento a las futuras generaciones de hombres y mujeres que durante unos días supieron analizar y conocer otra visión sobre las personas con discapacidad intelectual, mirando con otros ojos la realidad del mundo de la Discapacidad.

Quizás, algún día se conmemore este “Día Internacional de las personas con Discapacidad” en todos los Centros Educativos de la ciudad gracias a iniciativas como ésta que han calado hondo en nuestra educación. O, quizás, se celebre el “ Día de la Capacidades”, porque se ha puesto de manifiesto en todas las sesiones, lo mucho que se puede hacer para evitar las barreras y obstáculos, aflorando las verdaderas capacidades de todos y todas.

BIBLIOGRAFIA

PÉREZ PUYANA, OLGA: artículo publicado en el periódico “Noticias Locales” del Puerto de Santa María, Diciembre del 2011

MATITO TORRECILLA,R. Y OTROS: “Discapacidad Intelectual: ámbitos de intervención Psicoeducativa”. Fundación VIPREN y UNICAJA. 2006

TORO ALÉS, J.M.: "Educar con corazón". Desclée, 2005
TORO ALÉS, J.M.: "La sabiduría de vivir". Desclée, 2008

WE CAN... INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL

Antonio Gregorio Rodríguez Martínez
Centro del Profesorado Marbella-Coín
nonograna75@gmail.com

294

RESUMEN

Proyecto Intercentros relacionado con la integración e inclusión social del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de la actividad física. La escuela de la vida, el aprendizaje de unos de otros, nos parece fundamental en el desarrollo e integración de un colectivo, porque no decirlo, hasta ahora de alguna forma excluido y marginado. Ubicado en el municipio de Estepona (Málaga), cuenta para el mismo con diversos centros educativos de la localidad en las etapas de infantil, primaria y secundaria. La idea surge de un colectivo de maestros tanto de Educación Infantil como de Educación Física interesados por la integración con el convencimiento de que esta es posible. Para ello además contamos con la inestimable ayuda de un centro de Educación Especial de la localidad, [Aprona](#). Las actuaciones y el proyecto en sí forman parte de un grupo de trabajo que depende del Centro de Profesorado Marbella-Coín (Málaga).

1.INTRODUCCIÓN

Cuestiones previas.

Soy Profesor de Educación Física y actualmente vengo desarrollando la función de asesor en el Centro del Profesorado Marbella-Coín. Teniendo asignado un ámbito de actuación que se corresponde con un área geográfica concreta. En mi caso ejerzo la asesoría de referencia en centros de los municipios de Estepona, Sabinillas y Manilva. Concretamente en Estepona llevo varios años visitando el centro de Educación Especial Aprona. Durante una de las visitas que se realizan durante el mes de septiembre y tras observar el trabajo que allí se realizaba, hable con la directora de Educación, comentándole que sería interesante abrir las puertas del centro y poder llevar a cabo un proyecto conjunto por medio de la Actividad Física en donde participasen algunos centros del municipio. Le pareció muy buena idea y acordamos realizar una reunión con el profesorado de Educación Infantil y Educación Física de mis centros de referencia. Al plantearles la idea, les pareció muy ambiciosa y mostraron ganas de participar, creándose así el grupo de trabajo cuyo nombre hace alusión el título de la comunicación.

Fundamentación:

Discapacidad y Actividad Física: el binomio perfecto

La Educación Física promueve el desarrollo de la persona en toda su plenitud y su integración puesto que la mayoría de sus actividades se realizan de forma colectiva.

Petrus, A (1998) advierte que hemos de evitar que la diversidad derivada de la discapacidad “de los alumnos, sea del tipo que sea, llegue a ser un obstáculo insalvable para realizar actividad física y practiquen deporte. Si los alumnos con discapacidades se han integrado en nuestras aulas, si conviven normalmente con sus compañeros de su edad, qué sentido tiene que el deporte escolar los discrimine.

Según A.Batalla (1999 Postgrado Actividad Física Adaptada), si el alumno con discapacidades, con motivación por aprender y con una cierta confianza en sí mismo, le ofrecemos la información necesaria de qué hacer, cómo y los recursos necesarios adaptados, llegará a desarrollar sus habilidades motrices como cualquier otro escolar.

2. ESTRUCTURA DEL PROYECTO

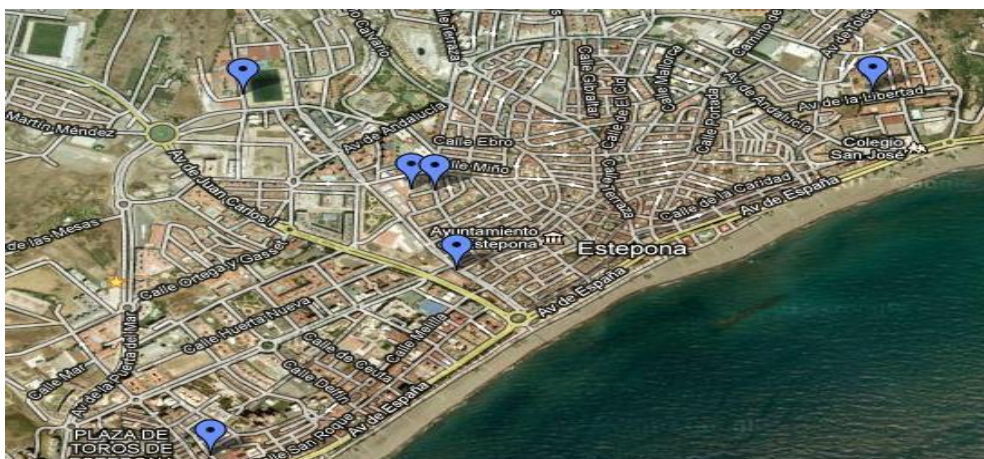
El área de actuación del proyecto está ubicada en el municipio de Estepona. Los centros implicados son los siguientes:

CENTROS	AULA	ACTIVIDAD
Colegio de Educación Especial Aprona.	3 aulas dependiendo de su autonomía. Cada centro tiene asignada un aula.	
IES Monterroso	1º Bachillerato C	Cuento Motor
CEIP Federico García Lorca	1º Primaria	Escenificación de una canción
E.I. Gloria Fuertes	5 años	Psicomotricidad: cuento motor
CEIP Valeriano López		
CEIP Víctor de la Serna	1º Primaria	Danzas del mundo y juegos populares.

El centro de Educación Especial de Aprona cuenta con 24 alumnos matriculados, organizados en 3 grupos para llevar a cabo el proyecto:

- Un grupo estaría formado por alumnos con bastante autonomía a nivel motor, con edades comprendidas entre los 9 y 15 años.
- Los diagnósticos son: autismo, TGD; TDAH y lesión cerebral.
- El principal problema de este grupo, de forma generalizada, sería la aparición de problemas de comportamiento tales como: falta de atención, conductas no colaboradoras, no obedecer órdenes sencillas, insultos y/o agresiones hacia los compañeros.

- Un segundo grupo de alumnos con edades comprendidas entre los tres y 14 años, con cierta autonomía a nivel motor pero con la supervisión y la ayuda física de un adulto en determinados casos.
 - Es muy heterogéneo en cuanto al diagnóstico: autismo, alteraciones genéticas (síndrome de down, síndrome de la delección parcial 13q, síndrome de dravet), TGD con sordera congénita asociada, retraso madurativo con problemas graves del lenguaje.
 - Su principal problema sería: la falta de atención, poca coordinación entre sus miembros inferiores y superiores, algún problema de equilibrio.
- Y por último, un tercer grupo de alumnos con graves limitaciones motóricas debido a diferentes tipos de parálisis cerebral que
 - Dependen del adulto para su desplazamiento y necesitan de su ayuda para realizar actividades motrices.



3. OBJETIVOS

- a. Conocer el nivel inicial de convivencia simple entre alumn@s (INTEGRACIÓN)
- b. Visualizar por parte del colectivo a integrar, de actividades básicas de aprendizaje (APREDIZAJE)
- c. Apoyar afectivamente y animar con alusión directa a: "TU SI QUE PUEDES" (MOTIVACIÓN)
- d. Desarrollar actividades físico-deportivas con un grado de entretenimiento que interesen a todos (PARTICIPACIÓN)
- e. Promover actividades complementarias de convivencia (IGUALDAD)

4. ACTUACIONES

ACTUACIONES		
1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
De Octubre a Enero	Marzo-Abril	Mayo
-Visita Aprona	-Formación del profesorado	-Jornada de Convivencia
-Carteo con los centros Implicados	-Desarrollo de las unidades	

Exposición de cada una de las fases:

1ª Fase. Se han pretendido realizar dos actuaciones: la primera ha estado enfocada a conocer el centro de Educación Especial Aprona y al alumnado con el que van a compartir la experiencia. También se les realizó una actividad de danza terapia donde todo el mundo participó.



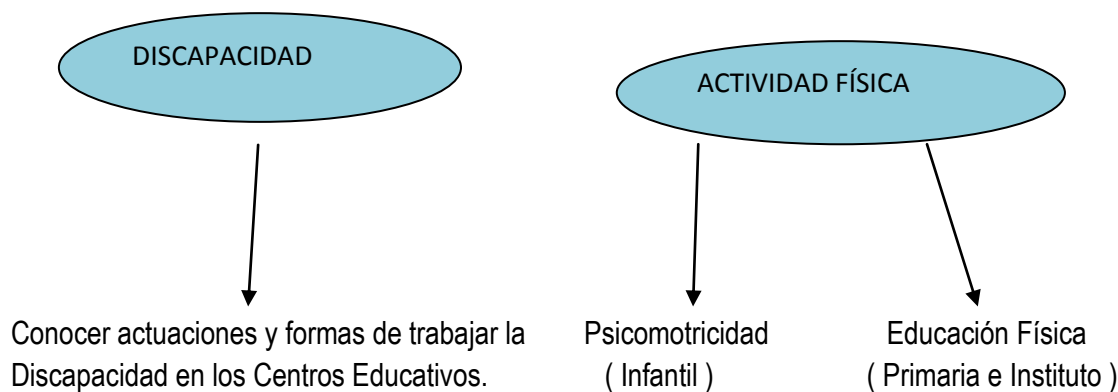
La sesión constaba de 3 partes:

- Charla sobre qué es Aprona y con quién se trabaja allí.
- Visita a los alumnos del centro
- Recorrido por las instalaciones
- Actividad conjunta de danza terapia

Ya en la segunda, y coincidiendo con el inicio de la Navidad, se prepararon unas cartas de felicitación que fueron recogidas a los centros del proyecto y entregadas al alumnado de Aprona.



2ª Fase. Esta fase como la anterior consta de dos actuaciones bien diferenciadas. Por una parte y visto la intención de llevar a cabo una actividad física con el alumnado de Educación Especial, se planteó una formación específica bajo la modalidad de curso semipresencial para atender esta necesidad. El curso centró su trabajo en dos grandes áreas:



Por otra parte en aplicación de lo aprendido se desarrolla una unidad didáctica o proyecto que contemple al menos dos sesiones conjuntas de trabajo con el alumnado de Aprona. El lugar de realización va a depender en gran medida de las posibilidades de desplazamiento de aquellos.

A día de hoy nos encontramos en esta fase habiéndose realizado la sesión conjunta con el alumnado de 1º Bachillerato C del Instituto Monterroso de Estepona. Estos alumnos fueron profesores por un día y desarrollaron una serie de juegos basados en cuentos motores llenos de música y diversión.

Los restantes centros están pendientes de realizar sus respectivas unidades.

3ª Fase. Aquí se pretende realizar una jornada conjunta con todos los centros implicados en horario escolar que tendría lugar a finales del mes de mayo.

5. UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS WEB 2.0: USO DE BLOG Y GOOGLE DOCS.

Por medio del blog pretendemos difundir todas nuestras experiencias y acercar el mundo de la discapacidad y la integración social. Además se ofrece información sobre el curso mencionado además de material educativo interesante para consultar ([Ver blog](#)).

A la hora de comunicarnos y establecer las líneas de actuación que hemos llevado a cabo junto con las posibles fechas de reunión y visitas de los centros a Aprona, se ha utilizado un documento compartido mediante Google docs. Todos los integrantes del proyecto nos hemos creado una cuenta en Gmail para poder utilizar dicha herramienta.

BIBLIOGRAFÍA

FUNDACIÓN ECOM. (1990).Juegos sin barreras: para niños con o sin dificultades motrices.
España.1a

Fuentes electrónicas:

BERNAL RUIZ, J. (2010). Conoce la discapacidad. Consejería de Turismo, comercio y deporte. Junta de Andalucía. Recuperado el 12 de Septiembre de 2011,de:

<http://bit.ly/wXppUw>

CUMELLAS RIERA, M.(2000). Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales. Revista digital. Buenos Aires. Año 5.Nº 23. Recuperado el día 5 de Febrero de 2012,de: <http://bit.ly/zHOEkO>

RÍOS HERNÁNDEZ, MERCEDES (1994). Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social. Recuperado el 20 de Octubre de 2011, de: <http://bit.ly/xqhExx>

ÁMBITO 2



MESA B1



ANÁLISIS DE VARIABLES INFLUYENTES EN EL DESARROLLO DE PROCESOS INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO DESARROLLADO EN UN INSTITUTO CORDOBÉS

Rafael López Azuaga
Universidad de Cádiz
Anonimato_166@hotmail.com

RESUMEN

A raíz del aumento del número de alumnos con “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE) en los centros educativos ordinarios, es necesario analizar nuestros referentes teóricos con respecto a modelos de intervención para favorecer la atención de las necesidades de estos alumnos en igualdad de oportunidades. Presentamos un estudio de caso realizado en un Instituto de Educación Secundaria (IES) donde analizamos una serie de variables que influyen en la consecución de procesos inclusivos²⁷, el modelo defendido, siendo necesario incrementar la formación del profesorado, la participación de las familias, adquirir más recursos humanos y materiales, y desarrollar más medidas de educación intercultural, entre otros. Resulta por ello imprescindible realizar una intervención urgente para favorecer procesos inclusivos en esta etapa.

302

1. INTRODUCCIÓN AL ESTADO ACTUAL DEL TEMA

En nuestro país, la intervención con aquellos alumnos que presentaban necesidades educativas ha ido evolucionando de menos a más. Al principio estos alumnos eran escolarizados en centros específicos en los cuales eran atendidos por profesionales que habían recibido una formación específica para ello. Posteriormente, en 1978 dio a luz el “Informe Warnock”, en el cual se establecían los fundamentos básicos sobre el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE). Entre otras leyes, como la Ley 13/1982, de Integración Social del Minusválido, años más tarde se aprobó el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Dicha normativa establecía el sistema de “integración educativa” para la atención a las necesidades educativas del alumnado, favoreciéndose la escolarización de este alumnado en centros educativos ordinarios (Ainscow, 2001; Sánchez Palomino y Torres González, 1998). A pesar de que fue una evolución positiva con respecto a las anteriores medidas, aún seguía favoreciéndose la segregación de estos alumnos. Solían salir fuera de su aula ordinaria algunas horas o incluso la mayor parte de la jornada escolar para recibir determinados apoyos a manos de profesionales específicos. Esto les privaba de poder desarrollar aprendizajes similares a los de sus compañeros, no favoreciendo la igualdad de oportunidades (Muntaner, 2010).

²⁷ En esta comunicación se recogen los resultados obtenidos en la fase intensiva de una investigación desarrollada para el Trabajo Fin de Máster del “Máster Universitario en Educación Inclusiva”, en la Universidad de Córdoba (curso 2010-2011). Se agradece a Vicente Jesús Llorent García, profesor de la Universidad de Córdoba, la labor que realizó a lo largo del curso como tutor de este proyecto, al igual que al director del centro educativo presentado en esta comunicación por su acogida y disponibilidad para colaborar en su desarrollo.

La Declaración de Salamanca (1994) desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reflexionó acerca de un modelo de intervención que pudiera mejorar la calidad de la atención a la diversidad, incluyendo no sólo al alumnado con NEE, sino a todos aquellos que tienen necesidades educativas. Surgió el concepto de “inclusión”, y con respecto a la escolarización y al proceso de enseñanza-aprendizaje, consiste en desarrollar un sistema educativo que promueva la escolarización de todo el alumnado en aulas ordinarias sin necesidad de recibir apoyos educativos en aulas externas, de forma que dichos apoyos se den en las propias aulas, incluyendo la presencia de los propios especialistas en ellas (Arnáiz, 2004). La atención de las necesidades educativas es también labor del profesorado que imparte docencia y de otros miembros que participen, como las familias y los propios compañeros de clase. Para ello, se desarrollan medidas que promueven el aprendizaje cooperativo entre todos, y la construcción de una “comunidad de aprendizaje” de forma que, gracias a las aportaciones y a la implicación de todos, logramos desarrollar una escuela que logre satisfacer nuestras necesidades y nuestros “sueños” (Muntaner, 2010; Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

A pesar de ello, en nuestro país aún se sigue llevando a cabo el sistema de “integración educativa”, tal y como vemos reflejada, en el caso de Andalucía, en la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Esta normativa menciona que se debe aspirar a alcanzar la *inclusión* de todo el alumnado, además de modificar el concepto de NEE por el de “Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” (NEAE), englobando no sólo a aquel alumnado que presente NEE asociadas a discapacidad, sino también aquellos que presentan trastornos del desarrollo (trastorno de déficit de atención e hiperactividad, problemas afectivos y conductuales, trastornos generalizados del desarrollo, parálisis cerebral...), altas capacidades intelectuales, dificultades de aprendizaje o que se han incorporado tardíamente al Sistema Educativo Español (población inmigrante). Es por ello que, a raíz de los análisis realizados en otros estudios, los centros educativos solamente desarrollen prácticas inclusivas en determinados casos específicos.

Con respecto a Educación Secundaria, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) evidencia en sus análisis que el profesorado de esta etapa no ha recibido la suficiente formación inicial para atender al alumnado con necesidades educativas, ni presenta una actitud positiva para ello. Consideran que esta tarea corresponde a aquellos profesionales que se han formado específicamente para ello, y que ellos ya tienen demasiadas tareas que realizar: Impartir la docencia de sus áreas al resto del alumnado, programar, evaluar tareas y exámenes, atender a las familias de sus alumnos, controlar el posible comportamiento disruptivo de sus alumnos...

Nuestro deseo es poder fomentar la educación inclusiva en los centros educativos como el enfoque alternativo para conseguir resultados más satisfactorios. La cuestión es la siguiente:

¿Realmente los centros educativos se encuentran preparados para desarrollar procesos inclusivos? ¿Se encuentra el profesorado lo suficientemente concienciado y formado para ello? ¿Los centros educativos poseen suficientes recursos humanos, materiales y espaciales para desarrollar la Atención a la Diversidad? ¿Las familias son conscientes de la importancia de su colaboración en los procesos educativos de sus hijos? Estas y otras preguntas más son las que nos hacemos para averiguarlo.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se plantea un estudio de caso, descriptivo y de corte mixto. La población está formada por 8 profesores-tutores de ESO y 80 alumnos matriculados en el segundo ciclo de ESO. Hemos logrado una muestra de 7 tutores y 60 alumnos, por lo que podemos decir que es representativa. Nuestro centro educativo se halla en una localidad de la provincia de Córdoba, y solamente imparte las enseñanzas correspondientes a la etapa de ESO.

Las técnicas de recogida de datos que se utilizaron fueron las siguientes: *Entrevistas etnográficas con el director y algunos alumnos del centro educativo, Cuestionarios dirigidos al profesorado y al alumnado, Informe con el análisis del contexto sociocultural y económico del centro educativo, Proyecto de Coeducación del centro educativo, Página web del centro educativo, Diario de actividades realizadas (extraescolares, proyectos educativos, transversales, excursiones, charlas, etc) y resultados de éstas, Fotografías de las experiencias educativas, etc.* También hemos tenido en cuenta el Estudio de Arranz (2008), en el cual entre los centros participantes se encontraba el nuestro: “Proceso y procedimientos de evaluación inclusivos en contextos educativos”. Se realizó la triangulación y categorización de todos los datos obtenidos, y se utilizó el software SPSS-18 para los análisis estadísticos.

Para asegurar la validez de los instrumentos, los cuestionarios fueron evaluados por expertos en materias de inclusión educativa, además de realizarse una “experiencia-piloto” con alumnos que cursaron los estudios de Magisterio y Psicopedagogía, además de alumnos matriculados en institutos. Para las escalas Likert, se calculó el Alfa de Cronbach, partiendo de que la fiabilidad es positiva cuando $\alpha \geq 0.7$ (Pérez Juste, García y Gil Pascua, 2009): En la única escala utilizada para el alumnado, se obtuvo $\alpha = 0.778$. En las escalas del profesorado, se obtuvo $\alpha = 0.944$, $\alpha = 0.857$ y $\alpha = 0.573$, siendo éste último (“Relaciones interpersonales y Convivencia”) algo bajo pero puede justificarse debido al bajo número de docentes participantes en el estudio al ser una población pequeña.

3. PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO

3.1. Formación del profesorado:

El 100% del profesorado considera que no ha recibido una formación inicial positiva en habilidades prácticas para realizar su labor docente ni atender las necesidades educativas de

sus alumnos. Consideran, haciendo un análisis general de sus respuestas, que fue demasiado teórica y apartada de la realidad docente²⁸. Todos intentan actualizar sus conocimientos para desarrollar mejor su labor docente, principalmente a partir de cursos (100%) y a través de la observación y análisis de experiencias didácticas (71'4%). En la página web del centro educativo podemos presenciar las numerosas actividades en las que andan todos inmersos y cómo el alumnado expone los resultados: Talleres de ciencias, proyectos de Ciencias Sociales, tareas para el proyecto de Coeducación, etc. Con respecto a los contenidos en los que se forman, se destaca la formación en TIC, el aprendizaje de idiomas y la participación en diversos grupos de trabajo (ej: trabajo cooperativo). Un 57'1% destaca participar en planes de formación de la Junta de Andalucía (proyectos de innovación educativa, investigación y elaboración de materiales curriculares). Como prueba, tenemos el material recopilado sobre el Proyecto de Coeducación, y el director nos comunicó que el centro educativo se encontraba dentro del programa "Escuela TIC 2.0", siendo por ello un "Centro TIC".

Precisan una urgente formación en *Estrategias de intervención para la atención a la diversidad* (Media = 4, Desviación típica = 0'816), *Bases psicopedagógicas de las NEAE* (Media = 3'71, Desviación típica = 0'756), *Técnicas de resolución de conflictos* (Media = 3'57, Desviación típica = 0'535), *Estrategias didácticas de aprendizaje y trabajo cooperativo* (Media = 3'43, Desviación típica = 0'787) y *Estrategias didácticas para fomentar la convivencia* (Media = 3'43, Desviación típica = 0'535), ámbitos fundamentales para promover una educación inclusiva, puesto que no solamente se trata de promover una educación de calidad y en igualdad de oportunidades, sino también promover actitudes que favorezcan sociedades inclusivas.

3.2. Participación de la comunidad educativa:

El 100% del profesorado afirma compartir sus dudas, problemas, discrepancias, etc, con el resto de sus compañeros docentes; un 85'7% cooperan aportándose datos para apoyar el diagnóstico y evaluación del alumnado, un 71'4% coopera para atender a las necesidades educativas del alumnado y en su intervención, y un 57'1% en diseñar planes de actuación ante necesidades encontradas. Como aspecto positivo, el 71'4% del profesorado afirma coordinarse con el Departamento de Orientación para diseñar actividades cooperativas. Los materiales recopilados confirman la intervención del Departamento de Orientación en el desarrollo de proyectos educativos, como elaborar materiales para las actividades del proyecto de Coeducación (exposiciones, material didáctico, confección de carteles, sesiones para la hora de tutoría lectiva, etc). Cabe destacar que en el proyecto de Coeducación todos los departamentos didácticos elaboran actividades para promover la igualdad de género y el rechazo a las conductas de discriminación y a la violencia de género: Lectura de textos en otros idiomas sobre género, análisis de hechos y datos estadísticos sobre la violencia de género, mujeres palestinas y

²⁸ Debemos tener en cuenta que aún no existe ninguna promoción de profesores de Educación Secundaria que hayan cursado el Master de "Formación del Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas". Sus valoraciones se refieren al Curso de Adaptación pedagógica (CAP), vigente hasta el curso 2008-2009 inclusive.

derechos humanos, el papel de la mujer en el avance del conocimiento matemático, la situación de la violencia de género en Córdoba, etc. El estudio de Arranz (2008), sin embargo, considera que se deberían mejorar las estrategias y condiciones para desarrollar el trabajo cooperativo en la programación del aula, al no haber sido muy valorada por el profesorado (Media = 2'9, Desviación típica desconocida).

La participación de las familias se centra básicamente en la asistencia a las reuniones de padres de principios de curso y a las tutorías (ambos un 85'7%), y un 57'1% afirma que éstos ayudan a sus hijos con los estudios. El alumnado participa básicamente en la preparación de festividades puntuales y en el consenso de normas y valores, como aspectos positivos dentro de la organización del centro educativo (57'1%), contrastándose con los datos aportados por el alumnado²⁹: *“Colaboro con mis profesores en la preparación de actividades”* (Media = 2'56, Desviación típica = 0'856), *“Realizo sugerencias para mejorar el funcionamiento y la dinámica de las clases”* (Media = 2'26, Desviación típica = 0'890), *“Realizo sugerencias para mejorar el ambiente, dinámica y convivencia de mi instituto”* (Media = 2'26, Desviación típica = 0'856), *“Suelo ayudar a los alumnos que tienen más dificultades en clase”* (Media = 2'31, Desviación típica = 0'895). En cuanto a ejemplos de festividades, podemos nombrar, entre otras, la Gymkhana coeducativa de las tareas domésticas, representaciones de obras teatrales, actuaciones de flamenco, celebración de la fiesta de Halloween y la preparación de exposiciones relacionadas con la violencia de género. Es nula la participación de ambos grupos en otros aspectos organizativos, ni en el diseño y desarrollo del currículum.

Un 85'7% del profesorado destaca la participación de organizaciones no gubernamentales y de asociaciones en el desarrollo de actividades en el centro educativo, y un 71'4% los centros sanitarios. El alumnado discrepa de estos resultados: *“Soy consciente de que vienen especialistas de otras instituciones de la comunidad a colaborar con mi instituto”* (Media = 2'95, Desviación típica = 0'785, NS/NC = 28'3%), *“Mi instituto se encuentra dentro de un programa educativo en el que colabora con otros centros educativos”* (Media = 2'81, Desviación típica = 0'920, NS/NC = 40%). Tal vez sea debido a que su intervención no es demasiado significativa o es más “indirecta” (asesoramiento), y por ello no tengan demasiada constancia de ello, o solamente interviene en grupos específicos. Podemos contrastar estos resultados con las evidencias reflejadas en el Diario de Actividades: “La ciencia para todos”, representaciones de Romances ciegos por parte de una compañía teatral, taller de escritura creativa en la Biblioteca municipal, Actividad “Biodiversos” organizada por el Ayuntamiento, visita a la empresa COVAP, visita a la fábrica de muebles de Hiansa S.A, Parque de las ciencias de Granada, etc. Además, el centro educativo participa en competiciones con otros centros educativos, siendo éstas organizadas por el CEP, por ejemplo la competición “Sex-Joven”, sobre violencia de género.

El profesorado reclama a la Administración educativa más recursos humanos (85'7%) y materiales (57'1%), además de reducir el número de tareas burocráticas y administrativas que

²⁹ De aquí en adelante, tener en cuenta que la Escala Likert del alumnado, por cuestiones de software, presentan valores de 1 a 4, con descriptores verbales que ayudaban a realizar el análisis.

deben realizar, para así tener más tiempo para centrarse en mejorar su dotes como docentes (71'4%). También, coincidiendo con el anterior análisis, requieren por parte de ella una mayor cantidad de recursos materiales para atender las necesidades del centro educativo (71'4%) y para desarrollar metodologías adaptadas a las necesidades educativas (57'1%).

3.3. Estrategias de Atención a la Diversidad:

Un 85'7% afirma que el alumnado con NEAE sale de su aula ordinaria durante algunas horas para recibir pequeños apoyos. Las estrategias didácticas más empleadas son las reflejadas en la Orden de 25-7-2008: Adaptaciones curriculares (71'4%) y Programas de Diversificación curricular (85'7%). El estudio de Arranz (2008) confirma que los centros de Secundaria participantes del estudio no están demasiado satisfechos con los recursos y servicios de apoyo disponibles en el centro y en el entorno. Ya establecimos antes que cooperaban con el Departamento de Orientación para desarrollar actividades cooperativas, y con respecto a si su organización puede ser significativa, tenemos los siguientes datos emitidos por el alumnado: *“Realizamos actividades en grupo”* (Media = 2'88, Desviación típica = 0'908) y *“En los trabajos en grupo, cuando el profesor organiza los grupos, me sientan con alumnos de diferentes culturas, del sexo opuesto, homosexuales, extranjeros, feos o simplemente que no son amigos míos”* (Media = 2'51, Desviación típica = 1'084). Puede ser un buen comienzo para potenciar más prácticas inclusivas.

3.4. El desarrollo de la Educación Intercultural:

Las medidas planteadas se basa principalmente en trabajar la cultura y la tolerancia en el currículum (42'9%). La razón por la que prácticamente no se lleven a cabo demasiadas medidas pueda ser debido a que solamente un 14'3% afirma tener alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español. Confirmamos la validez de este dato al contrastarlo con la información aportada por la Delegación Provincial, en el cual solamente un 0'12% del alumnado inmigrante de esta localidad cordobesa se encuentra escolarizado en este centro educativo. Por ello, al no ser una “urgencia”, solamente realizan actuaciones basadas principalmente en el tratamiento transversal de valores compartidos y universales esenciales para desenvolverse en la vida cotidiana, los cuales vienen recogidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. El alumnado confirma este dato: *“En mi instituto se realizan jornadas, talleres y otras actividades en las cuales se exponen costumbres y rasgos de otras culturas, incluyendo la mía”* (Media = 2'44, Desviación típica = 1'022).

Aún así, el alumnado presenta una actitud positiva para iniciar y mantener relaciones interculturales (tal vez partiendo de sus experiencias fuera del centro educativo)³⁰: *“Hay compañeros de clase que prefieren reunirse en el recreo con sus amigos españoles que con*

amigos de otros países” (Media = 1’73, Desviación típica = 0’889), *“No tengo problemas en ver a amigos míos hacer tradiciones populares de sus países de origen o de otros países*” (Media = 3’41, Desviación típica = 0’853) y *“No tengo ningún inconveniente en sentarme con compañeros de diferentes culturas*” (Media = 3’52, Desviación típica = 0’809).

Las actividades que se destacan son las siguientes: Actividades musicales, danzas, flamenco (se realizó una representación para alumnos procedentes de Italia), canciones cantadas en otros idiomas, etc. Se destaca además que el centro educativo se encuentra inmerso en el proyecto “Jóvenes por el Patrimonio”³¹, con el objetivo de formar al alumnado para la protección y defensa del patrimonio histórico a la vez que durante la realización de sus actividades el alumnado desarrolla sus competencias básicas. Entre las actividades, se encuentran visitas hacia localidades que presentan una riqueza cultural y diversa para analizarla y valorar su importancia. Como ejemplo, alumnos de un instituto de Andujar vinieron a Córdoba, y los alumnos del centro educativo les invitaron a visitar la Mezquita. Entre otras actividades, destacamos las siguientes: Taller sobre el Sahara, la exposición “Íberos. Nuestra civilización antes de Roma”, viaje a Granada, etc.

3.5. Relaciones interpersonales y Convivencia:

El alumnado no discrimina a compañeros por cuestiones de raza, sexo, género, discapacidad u orientación sexual, las categorías más frecuentemente señaladas por las Políticas de Igualdad de trato y No Discriminación de la Unión Europea. De hecho, no son considerados “diferentes” por ellos ($\% \leq 2$), pero sí son considerados diferentes aquellos compañeros que presentan características diferentes a las que están acostumbrados a ver (15’9%), aquellos alumnos que tienen un “comportamiento extraño” (14’5%) y aquellos alumnos que no se relacionan socialmente con los demás (17’4%). Un 73’3% del alumnado reconoce que no se suelen relacionar con ellos en los recreos. Un 23’3% afirma que tienen sus propios amigos para relacionarse y que por ello no tienen necesidad de relacionarse con esos compañeros. Haciendo un análisis general de la diversidad de respuestas obtenidas, podemos llegar a la conclusión de que el alumnado que no se relaciona con estos compañeros “diferentes” es debido a que presentan una caracterización que se desconecta con su prototipo de “normal”, o simplemente que cuando no coincide con la suya piensan que una relación social con ellos no va a funcionar, influyendo a veces el miedo y la ignorancia. Un 23’5% aporta comentarios relacionados con este hecho: *“Me dan miedo”, “Sus temas de conversación no me interesan”, “No realizan las mismas actividades que yo en el recreo”, “No me relaciono con ellos porque tienen gustos diferentes a los míos”, “Yo tendría dificultades para entenderlos”, “Ellos tendrían dificultades para entendernos”,* etc. Este tipo de conductas puede promover la tendencia a generar estereotipos y prejuicios acerca de las personas que presenten una caracterización específica, estableciendo generalizaciones hacia todas aquellas personas que presenten características similares (Guil,

³¹ Los límites de espacio nos impiden profundizar más. Por lo tanto, les invitamos a visitar la siguiente página para recibir más información acerca del proyecto: <http://jovenespatrimonio.blogspot.es/>

2004). Hemos podido analizar en las fotografías que el alumnado suele cooperar en actividades de grupo, y una actitud positiva durante la realización de actividades extraescolares o eventos especiales en el centro educativo. Trabajan juntos tanto chicos como chicas mezclados en grupos heterogéneos, gracias al Proyecto de Coeducación llevado a cabo por el centro educativo.

3.6. Escolarización del alumnado con NEAE:

El 85'7% del profesorado apuesta por el sistema de “integración educativa” al considerar que, debido a que no presentan la formación ni recursos necesarios, es el más adecuado para asegurar que el alumnado con NEAE pueda progresar satisfactoriamente, gracias a la intervención de especialistas que sí poseen dicha formación y capacidad para diseñar adaptaciones y recursos apropiados. Con respecto a la formación, es destacable señalar que el 57'1% del profesorado no conoce el término de “educación inclusiva”, de ahí a que no se planteen demasiadas medidas alternativas a las planteadas en la normativa vigente.

El 60% del alumnado no apuesta por la educación inclusiva porque consideran que no van a poder soportar el ritmo de la clase o incluso que el nivel va a ser reducir para poder adaptarse a ellos, perjudicando a los más avanzados. El 40% apuesta por la inclusión, basándose en sus respuestas en los derechos humanos básicos, en considerar la diversidad como un valor o el hecho de querer evitar que estas personas puedan ser discriminadas en la sociedad si se les presenta como “extraños” al ser segregados de las aulas ordinarias³².

4. CONCLUSIONES

Hemos podido comprobar que el centro educativo manifiesta un interés por favorecer la igualdad de oportunidades y rechazar la discriminación hacia personas. El Proyecto de Coeducación es una principal referencia sobre esto, y en general se ve un interés por atender las necesidades educativas del alumnado de la mejor manera posible. El alumnado presenta una actitud inicial que, si logramos sacarle “mayor partido”, podría ser apta para iniciar y mantener relaciones interpersonales con cualquier persona e iniciar prácticas de aprendizaje cooperativo con grupos heterogéneos, formados por alumnos con NEAE y alumnos sin NEAE diagnosticadas. No obstante, debe intervenir en la formación inicial y permanente del profesorado en educación inclusiva y Atención a la Diversidad en general, y la escasez de recursos humanos y materiales.

Plantearíamos una mayor formación del profesorado acerca de los principios fundamentales de la educación inclusiva, el proceso de diagnóstico y evaluación a niveles inclusivos o “*diagnóstico*”

³² Es evidente que no le preguntamos directamente por estos tres modelos de escuelas. Les pedimos a elegir entre tres tipos de respuestas diferentes con respecto a la escolarización del alumnado, cada una de ellas basada en un modelo de escuela diferente: “*Centro específico de Educación Especial (un centro especial para ellos solos)*” (segregador), “*Conmigo en mi instituto, pero en un aula diferente a la mía, todo el tiempo o la mayor parte del tiempo*” (integración) y “*En mi instituto, conmigo en mi aula y estudiando conmigo las mismas asignaturas, a todas horas*” (inclusión).

alternativo" (Ibarra, 1999), recursos didácticos para atender necesidades educativas a niveles inclusivos, sistemas para favorecer la accesibilidad del alumnado al currículum y a todos los recursos que se empleen, desarrollo de prácticas que recojan los principios del "*diseño universal de aprendizaje*" (Muntaner, 2010), diseño de unidades didácticas inclusivas, elaboración de pruebas adaptadas para cada alumno, etc. También podríamos formar más al profesorado en el desarrollo de comunidades de aprendizaje, incluyendo llevar a cabo "actuaciones de éxito" de manera que involucren más a las familias y a otros profesionales y voluntarios en el diseño, desarrollo e innovación del currículum: Grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, tertulias literarias, modelo dialógico de resolución de conflictos, etc.

En las aulas, para promover más prácticas educativas, podrían plantearse más proyectos basados en el aprendizaje cooperativo, de forma que en grupos heterogéneos el alumnado trabaje en grupo en torno a la consecución de un objetivo en común, a través del análisis, investigación, debate y trabajo en conjunto. Además de apoyarse, ayudarse y aprender los unos de los otros, construirían mejores relaciones interpersonales y escalas de valores favorecedoras para construir sociedad inclusivas (Pujolás, 2003).

Para terminar, con respecto a la educación intercultural, a pesar de que no haya un número excesivo de alumnos de minorías culturales, plantearía desarrollar un proyecto educativo, transversal, para desarrollar actitudes positivas: Resolución de conflictos interculturales, actividades de sensibilización ante la inmigración u minorías culturales, análisis de historias de vida de personas inmigrantes, racismo y xenofobia, analizar contenidos fundamentalistas, etnocentristas y racialistas en medios de comunicación; conocer otros sistemas culturales y la realidad socioeconómica y geográficas de diversos países de la zona, etc (Barandica, 1999).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003). *Necesidades educativas especiales en Europa*. Publicación Monográfica. Enero de 2003.
- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de la práctica. En Ainscow, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, pp. 109-142.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2004). *La educación inclusiva: Dilemas y desafíos*. Educación, Desarrollo y Diversidad. Vol. 7 (2), pp. 25-40.
- BARANDICA, E. (1999). Educación y multiculturalidad: Análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En Essomba, M.A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Biblioteca de Aula. Serie Atención a la Diversidad / Educación Especial, v. 141. Editorial GRAO: Barcelona, pp. 15-20.
- FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLÍVOL, I. (2003). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Organización y gestión

- educativa, n. 5, septiembre-octubre 2003, pp.4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.
- GUIL BOZAL, R. (2004). *Psicología social para psicopedagogos*. Kronos: Sevilla.
- IBARRA SÁIZ, M.S. (1999). *Hacia un diagnóstico alternativo. Proyecto Docente*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1999, pp. 127-157.
- MUNTANER GUASP, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnáiz Sánchez, P.; Hurtado, M.D; Soto, F.J. (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, pp. 2-24. (paper)
- PÉREZ JUSTE, R.; GARCÍA LLAMAS, J.L.; GIL PASCUAL, J.A.; et al. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pearson Educación, S.A: Madrid.
- PUJOLÀS MASET, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic. Noviembre de 2003, pp. 1-17.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A.; TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1998). De la educación especial a las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (Coords.): *Educación Especial I*. Madrid, Pirámide, pp. 23-44.

INCLUSIÓN EN EL RECREO: ¿UN ESPACIO OLVIDADO?

Laura Bueno Fernández
Universidad de Huelva
laurabf84@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se describe la importancia y la necesidad de llevar a la práctica el principio de integración e inclusión escolar de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) también en el espacio y tiempo de recreo, partiendo de una metodología cualitativa y utilizando como principal instrumento de investigación la observación estructurada. A través de esta comunicación, se presenta resumidamente, un proyecto de investigación realizado en la provincia de Huelva y el cual trata de investigar si el principio de inclusión establecido por la actual Ley Orgánica de Educación (2/2006), también es llevado a cabo en el espacio y tiempo del recreo.

312

1.JUSTIFICACIÓN TEÓRICA/LEGAL

Con este proyecto, se pretende poner de manifiesto al colegio, todos aquellos puntos positivos y negativos que se encuentren en el proceso de la investigación, con la idea de realizar los cambios pertinentes y viables que garanticen mejorar la metodología de la escuela para trabajar de manera inclusiva, con lo que se pretende a grandes rasgos proporcionar una educación de calidad y de igualdad para todos y todas, ya que todas y todos somos iguales ante la ley sin discriminación alguna, tal y como se dice en el artículo 14 de la Constitución de 1978, y se proporcionará en centros ordinarios, donde el problema ya no consiste en cómo integrar a alumnos y alumnas previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros.

Este proyecto legalmente, está basado y desarrollado a partir y desde la actual normativa como es la **Ley Orgánica de Educación (LOE)**, de 3 de mayo de 2006; **Ley de Educación en Andalucía** (10 de diciembre de 2007); la **Ley de 1/1999 de 31 de marzo** de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía; la **Ley 9/1999 de 18 de noviembre** de Solidaridad en Educación; el **Decreto 147/2002, de 14 de mayo**, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales; el **Decreto 167/2003, de 17 de junio**, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas; el **Decreto 428/2008 y 230/2007**, por el que se establece las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil y Primaria respectivamente; **Decreto 328/2010** que regula el Reglamento Orgánico de los Colegios de Infantil y Primaria; **Orden de 20 de agosto del 2010** en la que vienen definidas las funciones del profesor/a de apoyo a la integración en la Comunidad Autónoma Andaluza y Orden de 25 de julio de 2008, por

la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

2. ¿INCLUSIÓN EN EL RECREO?

Para el desarrollo de este proyecto de investigación nos hemos basado en primer lugar en el concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Este término es incorporado por la LOGSE (3 de octubre, 1990) y como desarrollo de la misma, la primera definición de alumno con necesidades educativas especiales es la que ofrece el Real Decreto 696/95 de 28 de Abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales y señala que este término designa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse, fundamentalmente, a la historia educativa y escolar de los alumnos y alumnas, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

El concepto de necesidades educativas especiales, ha sido un término que ha evolucionado por las diferentes leyes que se han desarrollado con el objetivo de implantar los derechos y libertades proclamados en la Constitución de 1978.

Actualmente con esta finalidad, la Ley Orgánica de Educación (2/2006), establece el principio de inclusión escolar (como respuesta eficaz al alumnado con necesidades educativas especiales), cuyo término también ha evolucionado partiendo de los principios de normalización e integración escolar.

Aisncow (1995), realiza la siguiente definición de escuela inclusiva: la escuela inclusiva se construye sobre la participación y los acuerdos de todos los agentes educativos que en ella confluyen. Considera el proceso de aprendizaje del alumnado como la consecuencia de su inclusión en el centro escolar. Surge de una dimensión educativa cuyo objetivo se dirige a superar las barreras con las que algunos alumnos y alumnas se encuentran en el momento de llevar a cabo el recorrido escolar. Con una escuela inclusiva se trata de lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales.

Como dice Aisncow (1995), la escuela inclusiva trata de reconocer el derecho de todos los alumnos/as a ser reconocidos por la comunidad educativa y siempre se suele hacer referencia a unos espacios concretos dentro de la escuela como es el aula ordinaria y el aula de apoyo a la integración, pero... ¿el recreo?, quizás aquí ¿no se lleva a cabo la inclusión escolar?

El recreo como un espacio más de la escuela debe también considerarse como un espacio para la inclusión. Pellegrini (1995) nos indica que el recreo se refiere a los momentos del día

apartados para que los estudiantes de la escuela primaria tomen un descanso de sus tareas de clase, juegan con los compañeros y participan en actividades independientes y no estructuradas. La programación y la duración del recreo varían, pero tradicionalmente las escuelas han apartado tiempo para el recreo en la mañana o en la tarde (y a veces en ambas) además de tiempo extra para el recreo durante el período del almuerzo.

El juego que se realiza en el recreo se considera beneficioso para la educación del niño y la niña. Debido a la importancia de los juegos, se puede poner en práctica el comprender el papel de los niños y las niñas, ya que es un medio natural para ampliar la capacidad de empatía hacia los/as demás. Así mismo, el niño o la niña pueden aprender a disfrutar de la continua interacción con otros y otras, aprender a controlar la agresión y a seguir normas de convivencia. Las ideas de los/as compañeros y compañeras de juego, le dan la oportunidad de ejercer el control de la propia impulsividad (Pellegrini, 1995).

En cambio el juego en el recreo de niños y niñas con n. e. e., Monjas (2001), sintetiza los datos obtenidos de su investigación, indicando que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, como grupo, presentan serios problemas de competencia social, son escasamente aceptados, interactúan poco e inadecuadamente y en sus relaciones con los demás resultan tan poco reforzantes y gratificantes que los otros niños y niñas tratan de minimizar el contacto con ellos/as.

De todo lo expuesto hasta ahora, es la principal cuestión que nos ha llevado a investigar este principio, en el espacio y tiempo donde se desarrolla el recreo, para proponer medidas, que favorezca la inclusión de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en todos los ámbitos.

2.1. Marco Empírico

El principio de inclusión escolar, prevalece a partir de la actual normativa como es la Ley Orgánica de Educación (2/2006) y la Ley de Educación de Andalucía (17/2007) ahora la pregunta principal de este trabajo y proyecto de investigación es: ¿la inclusión educativa se lleva a cabo también en el espacio del recreo? Para dar respuesta a esta pregunta, se presentan los siguientes objetivos:

- **Objetivos del trabajo de investigación**

Los objetivos que nos guiarán a lo largo de este trabajo de investigación, son los siguientes:

- Conocer el desarrollo de autonomía personal en el juego de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el recreo.
- Conocer con quienes suelen relacionarse con más frecuencia.

- Determinar la persona a la que acude, cuando el alumno o alumna presenta alguna dificultad o problema.
- Detectar el nivel de autonomía en las relaciones sociales.
- Saber si es autónomo y/o autónoma en las actividades realizadas en el tiempo de recreo.
- Analizar los posibles problemas que surgen para estos alumnos/as el transcurso del tiempo de recreo.

- Contexto de investigación

Esta investigación, se lleva a cabo, en un centro público de educación infantil y primaria, donde están escolarizados unos 300 alumnos/as aproximadamente, y entre ellos 18 alumnos/as presentan necesidades específicas de apoyo educativo, de los cuales, tras un periodo de observación y siguiendo unos criterios de selección (menor edad, grado de aceptación, dificultades en la comunicación y problemas de sociabilidad) elegimos a cinco de estos niños y niñas para el estudio de este trabajo, que son:

- D.G.R., Infantil, 6 años. Déficit visual leve y retraso madurativo ligero.
- R.R.V., 1º de Primaria, 6 años. Síndrome Down.
- C.V.C., 1º de Primaria, 6 años. Ataxia Cerebelosa e hiperactividad.
- R.R.G., 1º de Primaria, 6 años. Retraso madurativo ligero.
- M.A.H.F., 1º de Primaria, 7 años. Parálisis cerebral y retraso madurativo ligero.

- Metodología

La metodología utilizada para el proyecto de investigación que se lleva a cabo es cualitativa basada en la observación. La **investigación cualitativa** o **metodología cualitativa**, en palabras de Zacarías Ortiz (2000), se podría definir como: un método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales que se basa en cortes metodológicos basados en principios teóricos tales como la fenomenología, hermenéutica, la interacción social empleando métodos de recolección de datos que son no cuantitativos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes. A diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa busca explicar las razones de los diferentes aspectos de tal comportamiento. En otras palabras, investiga el por qué y el cómo se tomó una decisión, en contraste con la investigación cuantitativa la cual busca responder preguntas tales como cuál, dónde, cuándo. La investigación cualitativa se basa en la toma de muestras pequeñas, esto es la observación de grupos de población reducidos, como salas de clase, etc.

Su objetivo es generar una teoría a partir de datos recogidos sobre las interacciones que se dan en pequeños grupos de personas, en contextos naturales.

- Instrumentos de recogida de datos

Para realizar este estudio y por las características de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, se utilizará como instrumento de recogida de datos la observación estructurada, puesto que respeta la complejidad y espontaneidad de las conductas y de la naturalidad de la situación, condiciones deseables, si se quiere estudiar el comportamiento de los alumnos y alumnas en general del centro y más concretamente el comportamiento de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en el espacio y tiempo del recreo (Taylor y Bogdan, 2000).

- Plantilla de observación. Escala de Estimación.

La plantilla que se ha elaborado para la observación de los cinco alumnos/as con necesidades educativas especiales, consta de tres ámbitos (juego, compañía y actividades) con varios ítems de observación cada uno, además esta plantilla consta de una escala de estimación que oscila del 1 al 5, dotándose de los siguientes valores: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (algo o a veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre).

ESCALA DE OBSERVACIÓN

Ámbitos	Ítems de observación	Escala de estimación				
		1	2	3	4	5
JUEGO	Realiza juegos grupales					
	Realiza juegos individuales					
	Juega con juguetes					
	Juego sedentario					
	Juego activo (movimiento)					
	Muestra alegría (positivo)					
	Muestra tristeza (negativo)					
	Inicia el juego					
	Interactúa con el juego ya empezado					
	Pide ayuda para jugar (dependiente)					
	Juego violento (agresivo)					
	Permanencia de un juego					
	Se cansa pronto de los juegos					
	Juega con niños/as pequeños					
	Juega con niños/as mayores					
	Juega con niños/as de su clase					
	Tiene preferencia por hermanos/as					
	Acude al profesorado					
	Siempre va con la misma compañía					

COMPañÍA	Se encuentra solitario/a					
	Preferencia por el mismo sexo					
	Se deja llevar en los juegos de compañía					
	Busca rincones sólo					
	Se hace ver ante los compañeros/as					
ACTIVIDADES	Se toma el desayuno solo/a					
	Desayuna saludable					
	Pasea desayunando					
	Va al aseo solo/a					
	Tira los residuos en la basura					
	Recicla					
	Sigue órdenes de organización en la fila					

- Análisis de los datos

La presente investigación, ha producido datos descriptivos relativos a la conducta observable. Los resultado obtenidos, se han analizado de manera individual y grupal.

A nivel individual, observando a los cinco alumnos/as, se detecta algunas diferencias entre ellos, a modo de ejemplo y de manera resumida, presentamos los resultados sólo del alumno M.A.H.F., debido a las limitaciones de espacio.

El alumno M.A.H.F., en relación al ámbito del juego (gráfico 1), se obtiene que su juego casi siempre es sedentario y poco activo, pero si positivo habiendo días en el que se muestra algo negativo con el juego (triste y lo rechaza); en el ámbito de la compañía (gráfico 2) en este alumno, tiene preferencia por jugar con niños y niñas mayores, casi siempre lo hace así, aunque también tiene preferencia por compartir el tiempo de recreo compañeros y compañeras de clase sin preferencia por ningún sexo y nunca juega con niños más pequeño que él; por último en el ámbito de las actividades (gráfico 1), M.A.H.F., es un niño totalmente autónomo para tomarse su desayuno, ir al aseo y tirar los residuos a la papelera.

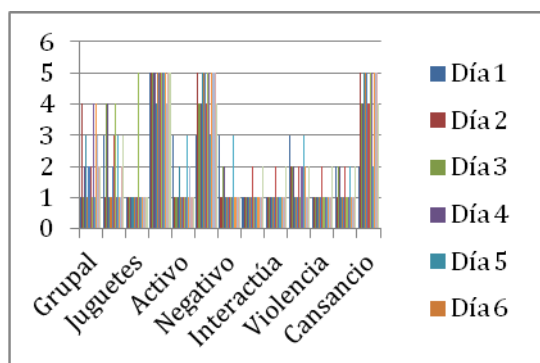


Gráfico 1. Ámbito del juego

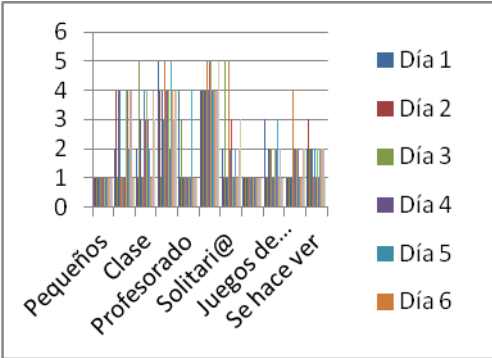


Gráfico 2. Ámbito de la compañía

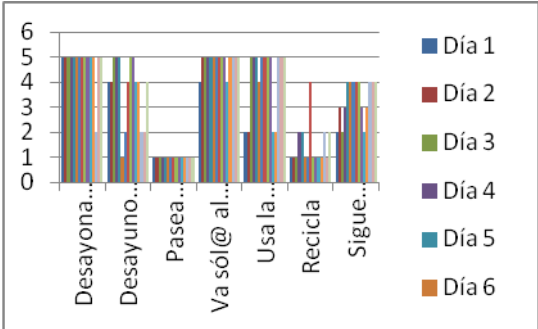


Gráfico 3. Ámbito de las actividades

Los resultados obtenidos y analizados a nivel individual, también han sido analizados y comprobados a nivel grupal y se obtiene que en general:

Juego: A grandes rasgos, se puede comprobar que en el bloque del juego, los niños y niñas no suelen realizar juegos grupales, suelen cansarse de ellos, prefieren más jugar solos y moverse por el patio con libertad, por lo que ni inician el juego, ni interactúan con el juego ya empezado, no requieren ayuda para jugar y se suelen mostrar alegres ante el juego.

Compañía: En el bloque de la compañía, se puede concluir, que en general suelen estar solos, no requieren de compañía para jugar, aunque en los casos que juegan en compañía estos lo realizan con sus compañeros y compañeras de clase (de su edad). Cuando les surge algún problema suelen acudir al profesorado o hermanos y hermanas mayores como es el caso de M.A.H.F.

Actividades: Por último en el bloque de las actividades, se puede decir, que son totalmente autónomos para tomarse el desayuno e ir al aseo, pero que necesitan medidas para aprender que los residuos de su desayuno deben tirarse a la basura y que además estos residuos deben ser reciclados, tal y como se hace también en clase y el resto de compañeros y de compañeras.

- **Análisis de los objetivos propuestos del proyecto**

Una vez que los resultados obtenidos a través de la escala de observación han sido analizados de manera individual de forma grupal, comprobamos estos resultados en relación a los objetivos propuestos en este proyecto de investigación y se obtuvo:

- **Conocer el desarrollo de autonomía personal en el juego de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el recreo:** No son totalmente autónomos para iniciar o mantener el juego, ya que suelen presentar dificultades para interactuar con otros niños y niñas, tan sólo se observa que la alumna R.R.G., quizás por ser quien tiene menos dificultades comunicativas, intenta sobre todo los últimos días interactuar con otros niños y niñas mientras que juegan.
- **Conocer con quienes suelen relacionarse con más frecuencia:** No suelen tener compañía porque tienden a estar sólo se incluso buscar rincones en el patio para alejarse de los demás niños y niñas y no hacerse ver, como es el caso de D.G.R. que pocas veces interactúa con sus compañeros y compañeras y cuando lo hace, es porque niños y niñas más pequeños que ella, la incitan a jugar.
- **Determinar la persona a la que acude, cuando el alumno o alumna presenta alguna dificultad o problema:** Suelen acudir al profesorado que hace la vigilancia en el recreo y que se sitúan dispersos por todo el patio guardando unos metros de vigilancia y también suelen acudir a hermanos y hermanas cuando se les presenta alguna dificultad y problema, pero son muy poco los casos.
- **Detectar el nivel de autonomía en las relaciones sociales:** Se comprueba que su nivel de autonomía en general para establecer o iniciar las relaciones sociales es bastante bajo, ya que se observa que mantienen dificultades para interactuar y relacionarse con los demás niños y niñas, debido a algunos motivos como son las limitaciones en la movilidad (en el caso de M.A.H.F.), las dificultades para la comunicación oral, los problemas para mantener la atención que suelen presentar también, entre otros motivos.
- **Saber si es autónomo/a en las actividades realizadas en el tiempo de recreo:** Sí son autónomos en las actividades que se realizan en el tiempo de recreo, se toman el desayuno solos/as, van solos también al aseo (excepto la alumna R.R.V. que aún no controla esfínteres) y suelen tirar los residuos a la basura, sólo tiene más dificultades para reciclar, que lo hacen a veces y con ayuda del maestro y maestra.
- **Analizar los posibles problemas que surgen para estos alumnos/as el transcurso del tiempo de recreo:** Al igual que a otro compañero y/o compañera, se refiere sobre todo a desenvolver su desayuno, pedir ayuda cuando en algún momento algún niño/a los molesta como es el caso de M.A.H.F., ya que prácticamente y por lo general, suelen estar aislado en todo el tiempo del recreo.

- Limitaciones y propuestas

Por último, una vez finalizado este estudio, se encontraron algunas limitaciones que impiden favorecer la inclusión en el recreo de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en este centro y a las cuales les ofreceremos propuestas de mejora como son:

- Encontramos la limitación de la falta de planificación de actividades lúdicas para el recreo, para lo cual se propone planificar un proyecto o programas de actividades que permita unir el juego para todos y todas en el recreo.
- También encontramos la limitación de la escasa supervisión del juego del alumnado en el recreo y se propone para ello una correcta supervisión y estrategias de puntos en la vigilancia del recreo.
- Encontramos también la limitación de la poca actitud de colaboración y trabajo en el resto de alumnos y alumnas para relacionarse con los compañeros/as, para lo cual se propone eliminar la competencia y la necesidad de demostrar de quién es el mejor en el juego.
- Y por último, también detectamos la limitación de la necesidad de formación del profesorado, para lo cual se propone abrir espacios y tiempos de aprendizaje de nuevas metodologías de juegos sociales.

320

3. CONCLUSIÓN

Como conclusión, una vez finalizado el proyecto de investigación desarrollado durante en general todo el curso (2010/2011), la sensación final que creo percibir es la de que este trabajo de investigación me ha permitido comprender y diagnosticar de una manera global el “problema” o dificultades presentadas aún por los centros para trabajar la inclusión de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

En general, este trabajo nos hace reflexionar, que para que el proceso de integración se produzca, se necesita, y esto es un factor clave, trabajar las habilidades de interacción social lo que supone enseñar y practicar las conductas interpersonales y mejorar la comunicación oral o mediante signos en el aula y otros contextos escolares ya que como demuestran diversas investigaciones, la mera integración física entre alumnos y alumnas con alguna discapacidad o sin discapacidad, no implica que aquellos vayan a ser aceptados e integrados automáticamente (Brophy y Hancock, 1988; Corman y Gottlieb, 1987).

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- BROPHY, R. Y HANCOCK, S. (1988): *The rol of the teacher in facilitating social integration*. Early child development and care, v. 39, pp. 109-122.

- CORMAN, L. Y GATTLIEB, J. (1987): "La integración de niños mentalmente retrasados: Una revisión de la investigación". *Revista de Educación*, n. 9, pp. 75-102.
- MONJAS CASARES, M.^a I. (2002). *La competencia personal y social: Presente y futuro. Jornadas sobre habilidades sociales*. Valladolid: Autora.
- PELLEGRINI, A. D. (1995). *School recess and playground behavior*. Albany: State University of New York. ED 379 095.
- TAYLOR, S. J. Y BOGDAN, R. (2000): *Introducción a los métodos cualitativos*. Madrid. Ediciones Paidós.
- ZACARÍAS ORTIZ, E. (2000): *Así se Investiga. Pasos para hacer una Investigación*. Madrid. Clásicos Roxsil.

MUSICOTERAPIA Y PARÁLISIS CEREBRAL

María Luisa Montánchez Torres y Antonio López Delgado
Universitat de València
monmalui@alumni.uv.es

RESUMEN

La presente comunicación mostrará un ejemplo práctico de las posibilidades de aplicación de la musicoterapia, como alternativa para lograr la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios y mejorar sus capacidades tanto en el ámbito social, comunicativo, como físico, concibiéndola como actividad extraescolar. Para ello, se mostrará una aplicación práctica a un alumno con parálisis cerebral de un colegio de la Región de Murcia. En el desarrollo del trabajo, observaremos la evolución que ha seguido esta persona a lo largo de 16 sesiones de musicoterapia y los beneficios que su aplicación tiene en el tratamiento de este colectivo de alumnos.

322

1. FUNDAMENTACIÓN

La música siempre ha ido acompañando al ser humano en su desarrollo onto y filogenético y ha favorecido su evolución como elemento socializador, formativo y trasmisor de valores. Como nos dice Alvin (1984, p. 122) “La música, por ser un lenguaje sin palabras, tiene un carácter internacional”.

Es una actividad que puede integrar diferentes facetas de la vida cotidiana, siendo tanto individual como colectiva involucrando en su hacer tanto al cuerpo, a la mente y al espíritu. Existen resultados en investigaciones en áreas de neurociencias-psicología-terapia-música que informan sobre la implicación de una serie de procesos neuro-filológicos y psicológicos identificables, al participar en experiencias musicales, activando a su vez procesos afectivos y de socialización. Diversidad de disciplinas y estudios han permitido entender la musicoterapia como un hecho social total, como cultura y como fuente de conocimiento. Médicos, psiquiatras, sociólogos, musicólogos y musicoterapeutas, logopedas, psicólogos, pedagogos, etc. Ha analizado desde distintos modelos y paradigmas la relevancia del fenómeno musicoterapéutico.

La experiencia musical en sí tiene una cualidad integradora y las respuestas del individuo un carácter globalizador, con lo que mezclando estos dos aspectos se consigue que en una misma actividad musical se sucedan simultáneamente procesos de percepción y ejecución de experiencias sensoriales, motrices, emocionales, cognitivas y sociales. Como disciplina terapéutica la musicoterapia utiliza la música y sus elementos sonoros en un proceso reservado a alcanzar objetivos terapéuticos a fin de tratar las necesidades físicas, psíquicas y cognitivas de las personas.

Betés (2000, p. 303) señala que “los aspectos multisensoriales que tiene la música la hace ideal para el uso tanto terapéutico como reeducativo”. En este sentido entendemos la reeducación, como volver a enseñar las capacidades que se han perdido u olvidado como consecuencia de algún tipo de dolencia o enfermedad. La reeducación, es la metodología que se emplea - actividades y técnicas- para recuperar, mantener o rehabilitar las funciones de la persona que se han visto afectadas ya sea a nivel físico, psicológico, emocional, etc.

A continuación, explicaremos muy brevemente que es la musicoterapia, definiremos el término de parálisis cerebral y mostraremos un par de ejemplos del trabajo desarrollado por dos autores con niños con parálisis cerebral a través de la Musicoterapia. Seguidamente expondremos el trabajo de campo realizado en el colegio, para finalizar con la evaluación del proceso musicoterapéutico y las conclusiones extraídas de la investigación.

2. MUSICOTERAPIA, UNA DISCIPLINA INCIPIENTE

No existe actualmente una definición de musicoterapia completamente definida y consolidada. En el libro “Musicoterapia métodos y prácticas” (Bruscia, K.E, 2007) podemos encontrar más de 60 definiciones de diferentes autores. Señalamos la definición que propuso la WFMT (World Federation of Music Therapy), en el año 1996, ya que nos parece de las más claras y concisas;

"La musicoterapia es la utilización de la música y sus elementos musicales (ritmo, melodía y armonía) realizada por un musicoterapeuta cualificado con un paciente o grupo, en un proceso creado por facilitar, promover la comunicación, las relaciones, el aprendizaje, el movimiento, la expresión, la organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, por así satisfacer las necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas" (Ruud, 1998)

Tras citar dicha definición, nos parece adecuado diferenciarla de otros ámbitos que crean pueden crear confusión. En primer lugar, la Musicoterapia no es educación musical ya que no tiene un fin exclusivamente educativo, si no terapéutico, buscando desarrollar las capacidades de la persona. De hecho, un maestro de música por sí sólo no podría hacer musicoterapia, sino que estará realizando educación musical Tampoco es similar a animación sociocultural, ya que el musicoterapeuta, tras unas sesiones de evaluación inicial y durante el desarrollo de las sesiones, tiene unos objetivos concretos fijados a corto, medio o largo plazo, dependiendo de cada persona, y tratándolas de forma personalizada, adaptada a sus necesidades y potencialidades. Para desarrollarlos, se necesita una formación mínima para poder ejercer esta disciplina, y unos conocimientos psicológicos y musicales mínimos.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PARÁLISIS CEREBRAL

Es un término que se usa para describir un grupo de incapacidades motoras, provocada por alguna lesión en el cerebro cuando está en la etapa del desarrollo. Esta lesión puede darse

durante el embarazo en el parto o hasta los 5 años -que es cuando el cerebro alcanza el 90% de su peso-. Casi siempre estas lesiones están en la corteza cerebral, el sistema piramidal, extrapiramidal, en el cerebelo o en una combinación de estas zonas.

Desde nuestro punto de vista, una de las definiciones de parálisis cerebral más completas es la siguiente: *"trastorno del tono postural y del movimiento, de carácter persistente -pero no invariable-, secundario a una agresión no progresiva a un cerebro inmaduro"* (Fernández A. & Fejerman N., 1988)

De acuerdo con un artículo³³ revisado debemos tener en cuenta que, aunque sea un trastorno motor, también lleva asociados otros de tipo sensorial, perceptivo y psicológico. La parálisis cerebral no es progresiva, por lo que no se agravará cuando el niño sea mayor, pero algunos problemas se harán más evidentes.

4. APLICACIÓN DE LA MUSICOTERAPIA EN LA PARÁLISIS CEREBRAL

Tal y como demuestra la doctora Magee, *"incluir la musicoterapia dentro de los programas de rehabilitación de pacientes con parálisis cerebral -y otros pacientes- hace que estos deseen involucrarse más en la rehabilitación"* (Magee W. L., 2010)³⁴. Con musicoterapia los usuarios se encuentran más motivados. La misma, opina que *"cuando el paciente se encuentre médicamente estable, el equipo debería poder identificar sobre qué áreas se debe trabajar y cuales tienen más prioridad (...) y cuestionar si la musicoterapia tiene un rol importante para trabajar estas áreas"*(Magee, W.L., 2010). Se ha demostrado los efectos beneficiosos de la musicoterapia en multitud de ocasiones para mejorar la postura, desarrollar y mejorar la comunicación y el movimiento, por lo que dependiendo del tipo de parálisis cerebral que posea el usuario, podremos involucrarnos más o menos en su rehabilitación; focalizando el uso de la musicoterapia en el desarrollo de aquellas áreas en las que se considere más relevante trabajar. Thayer Gaston, en su libro "Tratado de musicoterapia", respaldado por varios autores, habla sobre los beneficios que aporta la musicoterapia en parálisis cerebral (Gaston, E.W., 1968: 154-155):

³³ En www.scribd.com (Consulta 12.02.2011)

³⁴ Traducción no autorizada de la entrevista realizada a Wendy L Magee para cedepap.tv

-Mejora el nivel de tensión, perturbación, hipersensibilidad y tono afectivo	- Fomenta la relajación necesaria inicial y la estimulación para la actividad.	- Pueden dominar inconscientemente pautas de movimiento que en fisioterapia puede llevar meses de esfuerzos frustrantes.
- Ayuda a atraer la atención y aumenta el nivel de concentración	- Mejora la coordinación motora y el control de movimientos.	- Anima a realizar actividades físicas sin necesidad de que intervenga la palabra.
- Brinda un sentimiento de pertenencia	- Estimula las relaciones interpersonales positivas	- Mejora la respiración y el control vocal
- Reduce los efectos de los estímulos indeseables del ambiente	- Tiene efectos benéficos sobre el control motor de niños espásticos	- La fonación se vuelve más fluida y se prolonga el tono.
- Estimula o motiva a la actividad	- Proporciona alivio emocional	- Fortalece los músculos

5. TRABAJO DE CAMPO

Para la realización de esta investigación se ha trabajado con un niño de 12 años, que llamaremos J, y que permanece escolarizado en un centro concertado de educación especial del Campo de Cartagena –Murcia-. Por motivos de protección de datos, no aparecerá su nombre ni el centro al que pertenece.

J es un niño de 12 años con un diagnóstico de PCI con atetosis y encefalopatía epiléptica de origen prenatal con crisis mioclónicas. Tiene afectaciones motrices permanentes no degenerativas de grado grave, y un retraso importante en las adquisiciones del lenguaje. También presenta un déficit de atención muy acusado, que le impide mantenerla lo suficiente como para optimizar los aprendizajes. Tiene un gran retraso en el desarrollo motor -retraso en la deambulación independiente, adquisiciones motoras, distonía en miembros superiores e hipertonía en miembros inferiores y también estrabismo convergente-. Como presenta un tan alto grado de inatención y actividad, algunos maestros del centro escolar lo han diagnosticado como PCI con TDAH. Desde nuestra humilde opinión, creemos que este diagnóstico no es el más acertado para alumno.

Se han realizado un total de 16 sesiones de musicoterapia -siendo las dos primeras de observación-, durante tres meses. Se realizaron dos sesiones de 45 minutos por semana.

Tras la entrevista con los padres y las sesiones de observación, se plantearon una serie de objetivos. Debido al carácter de la presente comunicación, a continuación se detallan algunos de los propuestos, así como los parámetros que han sido evaluados al finalizar cada sesión. No se mostrará la investigación en su totalidad por economía de espacio.

Uno de los objetivos fue el desarrollar las habilidades sociales: turnos de espera, respeto por los demás o escucha. Los parámetros que se observaron durante las sesiones para evaluar este objetivo fueron; respeto a los turnos de espera para realizar una actividad, escucha en silencio cuando la actividad lo requiere, y colaboración con el musicoterapeuta para montar y recoger los instrumentos.

Otro objetivo a evaluar fue estimular la comunicación y expresión verbal y no verbal, cuyos parámetros a observar fueron; la expresión de sus emociones y sentimientos a través de los instrumentos, su expresión facial y muestras del cariño al musicoterapeuta, contacto físico y adquisición del movimiento corporal.

Controlar las conductas inapropiadas fue otro objetivo importante que se quería observar. Limitándonos a evaluar la descarga de impulsividad con los instrumentos musicales, el respeto por la estructura de la sesión, y la compensación apropiada del tono de voz

Por último, observamos la potenciación de la relajación corporal de J, centrándonos en disminuir su nivel de actividad física durante la sesión y finalizar ésta misma, relajado.

Tras presentar los objetivos trabajados, pasaremos a ver el desarrollo de este alumno durante las sesiones de musicoterapia. Presentamos su evolución a través de unos gráficos que se comentarán seguidamente.

Expresa sus emociones y sentimientos:

Parámetro 1 (a través de instrumentos): El uso de instrumentos como forma de expresión y comunicación tiene un ascenso en alza claramente a partir de la 11ª sesión. Curiosamente, este ascenso va paralelo al cambio de postura del musicoterapeuta en las sesiones permaneciendo junto al piano.

Parámetro 2 (con expresión facial): La comunicación con expresión facial es una constante (de hecho es su mayor forma de expresión), por lo que no aparece reflejado.

Parámetro 3 (con muestras de cariño al terapeuta): Hay un aumento de las mismas - especialmente abrazos al final de la sesión-, pero no es significativo su aumento.

Parámetro 4 (con contacto físico): El uso del contacto físico como medio de expresión y comunicación empieza a ser notable a partir de la 11ª sesión, al igual que ocurre en el primer parámetro.

Parámetro 5 (con movimiento): No aparecen cambios significantes en el uso del movimiento como forma de comunicación y expresión. Aumenta mínimamente, y aparecen varias sesiones en alza, pero no hay cambios significativos.

Parámetros 6 y 7 (mediante lenguaje oral hablando o cantando): En el gráfico se puede apreciar una ligera disminución de la cantidad uso del lenguaje oral para hablar y un claro ascenso del uso del lenguaje oral para cantar. Por lo cual, gracias a la musicoterapia, J ha aprendido nuevos canales de comunicación verbal –cantando-, y no necesita el habla constante como en las primeras sesiones.

En general, se puede apreciar un aumento significativo de la expresión verbal y no verbal de J sobre todo a partir de la 11ª sesión. El musicoterapeuta considera, que la musicoterapia ha logrado abrir canales de comunicación con J, sobre todo con el canto, ya que era extraño verle utilizando el canto en vez del habla como medio de expresión. Además al cantar, su tono de voz es más apropiado, y su autoestima aumenta porque suele gustarle sus pequeñas canciones.

Parámetro 1 (turnos de espera): En el gráfico, se puede ver cómo, a partir de la 11ª sesión, para las actividades realizadas con J, hay un respeto por los turnos de espera.

Parámetro 2 (escucha en silencio): Observamos un ascenso altamente irregular de la escucha en silencio por parte de J cuando la actividad lo requiere.

Parámetro 3 (colaboración para organizar y recoger): En cuanto a la colaboración para organizar y recoger, se puede apreciar cómo, en la mayoría de las sesiones a partir de la 5ª, sí suele colaborar con el terapeuta.

Aunque en general se ha visto un desarrollo de las habilidades sociales con J, este desarrollo es altamente irregular, y tiene una decadencia enorme en la 10ª sesión, que, para el terapeuta, fue la sesión más complicada de realizar con J.

Parámetro 1 y 2 (descarga su impulsividad con los instrumentos y sigue el orden establecido): En el gráfico se observa como J descarga su impulsividad con instrumentos -dependiendo de la sesión-. De la misma forma, J en muchas sesiones se muestra contrario a seguir el orden establecido, ya que suele encontrar estímulos mucho más interesantes. Aún así, no hay una regularidad en estos parámetros.

Parámetro 3 (su tono de voz es correcto): A partir de la 8ª sesión comienza a ser más frecuente un tono de voz más correcto.

En general, podemos decir que con este número de sesiones no se pueden ver cambios significativos en el control de las conductas inapropiadas de J, aunque consideramos que se podría lograr trabajando con él un mayor número de sesiones.

Parámetro 1 (se muestra orgulloso de sus propias producciones artísticas) y 2 (suma de parámetros del 1º objetivo) Como el parámetro 2º es la suma de parámetros del primer objetivo, se describirá el primer parámetro: En el gráfico se ve cómo, J, se muestra cada vez más

orgulloso de sus propias producciones artísticas, sobre todo a partir de la 10ª sesión, donde constantemente sonreía tras sus interpretaciones y se auto-felicitaba por el buen trabajo realizado.

En general, se considera muy positiva la acción de la musicoterapia para potenciar el auto-concepto de J, ya que ha pasado de momentos donde se reñía a sí mismo (en las primeras sesiones), a momentos de pura felicidad tocando instrumentos, cantando y haciendo actividades de movimiento y relajación, por lo que su autoestima se ha visto altamente beneficiada con la acción de la musicoterapia.

6. EVALUACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A rasgos generales, hemos podido observar una mejora muy positiva en el alumno. Ha conseguido encontrar nuevas alternativas de comunicación. Ya no necesita estar todo gritando, si no que ha aprendido a comunicarse cantando, y a vocalizar mejor. No aparecen cambios significativos en el uso del movimiento como forma de expresión y comunicación. En general, se puede apreciar un aumento significativo de la expresión verbal y no verbal de J sobre todo a partir de la 11ª sesión. Por los resultados del estudio, la musicoterapia ha logrado abrir canales de comunicación con J, sobre todo con el canto, ya que anteriormente era extraño verle utilizando el canto en vez del habla como medio de expresión. Además, al cantar, su tono de voz es algo más apropiado, y su autoestima aumenta porque suelen agrada sus propias interpretaciones, y lo muestra sonriendo, felicitándose a sí mismo de forma oral o aplaudiendo. En general, fue muy positiva la acción de la musicoterapia para potenciar el auto-concepto de J, ya que ha pasado de momentos donde se autocastigaba -en las primeras sesiones- a momentos de pura felicidad tocando instrumentos, cantando y haciendo actividades de movimiento y relajación, por lo que su autoestima se ha visto altamente beneficiada con la acción de la musicoterapia. Se ha visto un ascenso altamente irregular del desarrollo de habilidades sociales. Tras las 16 sesiones colaboró más para organizar el aula, fue capaz de escuchar en silencio y, ocasionalmente, capaz de esperar y participar. Consiguió descargar la impulsividad con los instrumentos. Como hemos dicho anteriormente, cada vez su tono de voz era más correcto.

7. CONCLUSIONES.

A pesar de que se han conseguido unos buenos resultados en esta investigación, se piensa que sería relevante seguir trabajando con J un mayor tiempo, para desarrollar más los objetivos propuestos. Parece lógico destacar la gran influencia positiva que ejerce la musicoterapia en el desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales. Sería muy interesante seguir desarrollando el trabajo de la musicoterapia en el ámbito de la educación especial, como actividad extraescolar. Actualmente se lucha por la inclusión de los mismos en los centros escolares, pero si bien es cierto, que recursos como estos, de forma extraescolar, pueden colaborar en que la calidad de vida del alumno en el centro mejore, e incluso que pueda ser socialmente aceptado con sus compañeros. Con esta investigación, queda demostrada la

eficacia de la musicoterapia, para mejorar la socialización de los alumnos como J, mejorar la autoestima, buscar nuevas formas de comunicación, e incluso para desarrollarse motrizmente. Se cree relevante continuar profundizando las funciones de la musicoterapia en centros ordinarios, con el fin de concretar las mejoras que se producen a largo plazo, y buscar la inclusión de la totalidad del alumnado en los centros.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVIN, J. (1984). *Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- BETÉS DE TORO, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata.
- BRUSCIA, K. E. (2007). *Musicoterapia métodos y prácticas*. México: Pax México.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, E., Y FEJERMAN, N. (1988). *Neurología pediátrica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- GASTON, E. T. (1968). *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGEE, W. L. (2010). Musicoterapia en la rehabilitación de lesiones neurológicas. (C. tv, Entrevistador, 24-09-2010) Sheffield, Inglaterra.
- RUUD, E. (1998). *Music Therapy: improvisation, Communication and culture, Barcelona Publishers, Gilsum, NH*. Scribd.com. (22 de 05 de 2011). Recuperado el 27 de junio de 2011, de <http://es.scribd.com/doc/56023899/Paralisis-Cerebral>

LA COORDINACIÓN INTERPROFESIONAL Y LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA PRIMARIA: PRIMEROS PASOS DE UNA INVESTIGACIÓN³⁵.

Susana Fernández Larragueta y Monia Rodorigo

Universidad de Almería

sfernan@ual.es

330

RESUMEN

En la siguiente comunicación plantearemos los propósitos, la metodología y unos primeros análisis de una investigación llevada a cabo en dos centros educativos de educación primaria de la Provincia de Almería. Se analizará la entrada a los centros educativos del mediador intercultural y el tipo de coordinación interprofesional que se desarrolla entre estos profesionales y los agentes educativos internos. Además se analizará el concepto de coordinación interprofesional que se maneja en los centros, el tipo de colaboración que allí se desarrolla y los posibles impedimentos que los mismos agentes educativos evidencian.

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración es el fenómeno social, político, económico y cultural más importante que ha tenido lugar en España en los últimos años. En la actualidad seis millones y medio de personas³⁶ procedentes de otros países conviven con la población autóctona, cuando España ha sido hasta fechas muy recientes, tierra sobre todo de emigración. Esta oleada de inmigrantes se produce de forma acelerada, apenas en una década - a principio de enero de 2011 viven en España 6,7 millones de personas de origen extranjero, a mediados de los años noventa el número de inmigrantes se acercaba a un millón-, y supone el desplazamiento de un enorme volumen de personas especialmente concentrada en determinadas zonas del país. Este aumento de la inmigración procedente de otros países en los últimos años ha puesto en evidencia por un lado, que nos encontramos en una España plural, mezclada y muy rica desde el punto de vista sociocultural y por otro que no podemos seguir sin afrontar esta nueva realidad social. Por su lado, la administración, sabedora de la realidad multicultural en las escuelas andaluzas y haciéndose eco de las demandas profesionales de la comunidad educativa ha fomentado a lo largo de los últimos años una serie de recursos materiales, normativos (Ley de Solidaridad en la Educación, 1999; Plan Andaluz de Educación del Alumnado Inmigrante, 2001; Planes Anuales de Compensación Educativa, Decreto 167/2003, I y II Plan Integral para la Inmigración en

³⁵ Los datos de este estudio han sido recogidos en el marco del Proyecto de Excelencia "Estudio de la coordinación y eficacia de los sistemas de asesoramiento interprofesional para la inclusión educativa de los hijos e hijas de inmigrantes en las escuelas andaluzas" subvencionado por la **Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía y por los Fondos Europeos FEDER** (P08-SEJ-03848).

³⁶ INE 2011. Online http://es.wikipedia.org/wiki/INE_Espa%C3%B1a

Andalucía 2004-09, Fondo de apoyo para la acogida, integración y refuerzo educativo de inmigrantes en Andalucía, 2006) y humanos (orientadores/as de centro o de equipo, los y las mediadores interculturales, los maestros/as de ATAL y de apoyo, etc.) para favorecer en nuestras escuelas e IES la situación escolar, académica y personal, del alumnado inmigrante³⁷ (Fernández Larragueta, S. Rodorigo, M., 2011). Como exponen Echeita y Cols (2004:50) una educación inclusiva e intercultural *“sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia de todos los niveles y entre todos los actores implicados. Se trata de revisar actitudes, valores, ideas y prácticas para convertir un centro escolar en una verdadera comunidad de aprendizaje, abierta a la participación del profesorado, alumnado, familias y demás agentes educativos”*.

En ese sentido, las dinámicas escolares actuales se están nutriendo no sólo de un gran número de profesionales que trabajan y colaboran por una escuela inclusiva, sino también por un conjunto de actuaciones y programas especiales de formación y asesoramiento a cargo de los CEPs andaluces (Fernández y Barquín, 1998, 2002); sin embargo, esta acumulación de profesionales y funciones corren el peligro de no ser eficaces por la posible balcanización de tareas y falta de coordinación entre los miembros de la comunidad provocando un trabajo disperso y distante de una realidad compleja que demanda prácticas coordinadas e integradoras. Es importante preguntarse hasta qué punto estas medidas administrativas y funcionales están siendo efectivas en los procesos formativos del alumnado inmigrante y en el desarrollo de una escuela inclusiva de calidad.

Por esto hemos decidido estudiar el papel de los mediadores interculturales, nuevos agentes de inclusión, en la escuela primaria. Empezamos esta comunicación, definiendo los propósitos de nuestro trabajo de investigación y clarificando la metodología que hemos utilizado para este estudio. Seguidamente nos meteremos a fondo en la temática, analizando unos temas que consideramos clave arriesgando unos primeros análisis, que lejos de servir como punto y final de esta investigación, nos plantean nuevos horizontes de análisis.

2. PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA

Los propósitos que específicamente nos planteamos en esta investigación son: describir el concepto de coordinación interprofesional que manejan los profesionales de los centros de educación primaria y analizar los procesos de coordinación (comunicación, relación,

³⁷ En el contexto andaluz estas acciones recogen el espíritu y las directrices generales de otras disposiciones y programas europeos y nacionales, como el Proyecto Equal Arenas y el Proyecto FORINTER, Formación en Interculturalidad, cuya finalidad es fomentar la formación en competencia intercultural del personal de las administraciones públicas; o el III Plan de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2005/06. Igualmente, algunas de estas medidas se contextualizan y se complementan en cada provincia y ámbito de actuación específico, como el Proyecto de Sensibilización para la Integración Social de los Inmigrantes en las comarcas del Poniente y Níjar de la Diputación Provincial de Educación de Almería o la reciente creación del Plan y Foro provincial de Inmigración (2006) y de las Comisiones Interculturales en la provincia de Huelva.

colaboración) interprofesional de los mediadores/as y el equipo docente del centro educativo en el que trabajan (profesorado, orientador, equipo directivo).

Para ello hemos utilizado una metodología enfocada dentro de la perspectiva naturalista ya que entendemos la educación como un hecho humano complejo, una realidad que se puede interpretar subjetiva y culturalmente y la investigación como una oportunidad de interpretarla y comprenderla. Nos interesa la comprensión profunda de los hechos y de los fenómenos sociales, queremos entrar en el día a día de los individuos que viven las situaciones que vamos a estudiar y recoger los datos con métodos interactivos (Barquín, J. y Fernández, 1997). En concreto hemos decidido llevar a cabo estudios de casos (Sola Fernández 2007, Stake 1999, Walter 1983, Guba y Lincoln 1981, Perez Serrano, 2004) porque apostamos por *descripciones abiertas*, por una *comprensión mediante la experiencia* y por la existencia de *realidades múltiples* (Stake, 1999:46).

Para recoger los datos que se presentan a continuación hemos utilizado diferentes estrategias como la entrevista, la observación y el análisis de documentos. Además antes de empezar la recogida de datos hemos pasado por tres procesos de negociación diferentes: la negociación con la mediadora, la negociación con el director del C.E.I.P. Guardián y la negociación con el director del C.E.I.P. Mar de Plata³⁸.

La negociación con la mediadora³⁹ se llevó a cabo en la asociación en la que ella trabaja, antes del verano del curso anterior al que nos hemos dedicado a la recogida de datos. Desde el principio M. se ha demostrado favorable y le pareció muy bien la propuesta que se le hizo, de estar a su lado a lo largo del curso para poder trabajar el tema de la mediación intercultural. No obstante, nos dijo que la última palabra dependía de su responsable en Sevilla y que debía de consultarlo con ella. A los tres días nos llamó para confirmar que no había ningún problema y para decirnos que, a pesar de esto, para ir a los centros educativos tendríamos que pedir también permiso directamente, a los directores de los diferentes centro remitiéndose a las indicaciones específicas que las delegaciones de Educación de las diferentes ciudades andaluzas habían redactado.

La negociación con el director C.E.I.P. Guardián fue muy breve y escueta. Nos dijo que él no tenía ningún problema y que teníamos libre acceso al centro. Nos preguntó si teníamos alguna autorización de la Delegación y se le dijo que sí, que teníamos una autorización escrita del Delegado de Educación. No quiso saber más y nos dio el permiso para seguir adelante con el trabajo.

La negociación con el director del C.E.I.P. Mar de Plata fue más compleja. Inicialmente quiso saber exactamente lo que se iba buscando, quería saber porque en su centro, porque con sus niños. Cuando le dijimos que la elección había sido consecuente a la adjudicación de la

³⁸ Así es como llamaremos a los centros en los que hemos estado trabajando para la recogida de los datos.

³⁹ Con la que hemos estado trabajando en el curso académico 2010-2011. M. desde ahora en adelante.

delegación provincial de los mediadores, pareció más tranquilo. Cuando se le presentó la carta de la Delegación con la autorización para la entrada a los centros, nos pidió, para quedarse más tranquilo, otra carta, en la que aparecieran los datos (nombre, apellido, DNI, etc.) de las personas que iban a entrar al centro.

Concluimos diciendo que en los tres momentos de negociación que tuvimos, se garantizó que se respetaría la privacidad, que no se divulgarían datos sensibles y que se negociarían los diferentes informes previos con los informantes (transcripciones de entrevistas, pre-informes), además de hacer propuestas de mejora al final del proceso de investigación.

3. PRIMEROS ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

En los siguientes apartados se hace mención a aspectos globales que han ido emergiendo en la investigación y que son temas de interés sobre los que continuar investigando para una mejor comprensión de esta temática.

3.1. La mediación intercultural en entornos educativos

La mediación intercultural en entornos educativos es una herramienta capaz de fomentar relaciones sinérgicas y construir espacios comunes que interpreten las diferencias y el posible enfrentamiento de intereses como instrumentos formativos. La finalidad de la mediación, no es tanto llegar a un acuerdo, sino restablecer la relación, construir espacios comunes, propiciar propuestas y soluciones de futuro, en el marco de procesos de tolerancia y respeto. Es un *“recurso que pretende contribuir a mejorar la comunicación, la relación y la integración entre personas o grupos de personas presentes en un mismo territorio de una o más culturas”* (Entr. M.). Asimismo desde la asociación por la que trabaja M. se intenta, como propósito general, llevar a la práctica, de manera organizada y consciente, un ideal de solidaridad y justicia universal (An.Doc.). Se busca reconocer, política y socialmente, a los inmigrantes como parte de la realidad y esto implica: alcanzar su Derecho de Ciudadanía, favorecer a todos los niveles de proceso de inserción e integración y estimular una convivencia positiva (An.Doc.). Por otro lado, la mediación intercultural en los centros educativos debería en primer lugar fomentar el respeto y la comprensión entre las personas, modificar las relaciones de poderes que muchas veces caracterizan relaciones entre inmigrantes y autóctonos, reconocerse los derechos humanos independientemente del país de proveniencia y en segundo lugar, facilitar los medios para que, aquellos niños y niñas provenientes de otros países, alcancen su identidad cultural sin que se dejen envolver pasivamente en la cultura dominante. A este propósito dice: *“Si no les recordamos que sus padres no han nacido aquí, parece que se les olvida. Sobre todo los pequeños, con siete u ocho años, muchos no saben ubicar en un mapa la ciudad de sus padres o no saben cuál es el plato típico de su país”* (Entr.M). Finalmente, un/una mediador/a intercultural en la escuela debería: garantizar que personas autóctonas y foráneas interactúen de forma positiva; desvelar y traducir rasgos culturales, lenguaje, tradiciones, memoria, religión, etc.; entrenar para el consenso: buscando lo común y lo diverso, desde lo que se puede construir;

prevenir, prever y resolver conflictos causados por la diferencia cultural; velar para que se resuelvan necesidades de bienestar y se respete la igualdad básica de derecho; garantizar que todos los procesos interactivos entre personas autóctonas y foráneas tengan consecuencias inclusivas; sensibilizar a la población en general sobre el enriquecimiento que supone la diversidad cultural; crear redes de interacción dinámica; fomentar el empoderamiento de las personas excluidas; permitir que las personas se cuenten, para contar; reformular los proyectos de vida que las personas diseñaron al venir a otro país y ayudarles a adecuarlos a la realidad; activar estrategias de convivencia y encuentro (An.Doc.); en otras palabras, atender de forma holística al alumnado sin que las actuaciones se desarrollen de forma compartimentalizada y sin atender al alumnado de forma integral.

No obstante, la actuación que desarrolla M. en el centro está muy lejos de poder definirse como holística fundamentalmente por tres razones: no se atiende a las familias del alumnado desatendiendo parte importante del proceso de desarrollo del alumnado inmigrante; no se trabaja con el profesorado del centro provocando que las palabras de la mediadora queden como constructos vacíos al ser muchas veces contrarias a la forma de actuar del profesorado; y se trabaja de forma puntual con grupos clases determinados sin que las actividades tengan relaciones con el día a día del centro impidiendo la interacción de los autóctonos con los extranjeros, la interacción y el descubrimiento de la riqueza que se esconde en la diversidad, la activación de estrategias de convivencia y encuentro, etc. Pero, así planteada la actuación mediadora ¿no pierde su sentido epistemológico y ontológico? ¿Qué es lo que define la práctica de la mediadora intercultural a pesar de que ella misma plantee a priori otro tipo de trabajo? ¿La cultura de las organizaciones influye en la práctica de aquellos que allí trabajan hasta cambiar su propia esencia? ¿Aquellos que se dejan influir por el entorno, reflexionan lo suficiente sobre su propia práctica?

3.2. Coordinación interprofesional: un término difícil de definir

Cuanto más nos adentrábamos en el tema de la coordinación interprofesional más nos dábamos cuenta de lo difícil que era, por parte de todos los profesionales con los que hemos interactuado desarrollando la investigación, sencillamente definir lo que entienden por coordinación interprofesional. A lo largo de todo el trabajo, nos hemos encontrado, con una mayoría de profesionales que al preguntarle acerca de la coordinación interprofesional, no intentan definir y analizar las diferentes posibles facetas de la misma, sino que se limitan a hablar de qué tipo de coordinación existe en los centros, de su importancia para el desarrollo de la práctica educativa y de si hay o no hay coordinación en las escuelas en las que trabajan. La mayoría de los agentes educativos, se encierran detrás del lema *“necesitamos más coordinación y más tiempo para dedicarnos a ella”* (Entr.Profa) sin pararse en ningún momento ni a intentar definirla ni a pensar en lo que ésta implica, cayendo muchas veces en el error de dar por hecho algo que, planteado desde otra perspectiva, podría tener mucha más relevancia y repercusión en el acto educativo. A este propósito decir que cuando interiorizamos una rutina, dejamos de pensar en la acción, transformándonos en meros ejecutores y olvidando que las realidades en las que nos movemos

son múltiples y cambiantes. De la misma forma muchos docentes reproducen año tras año, los mismos contenidos para que sus alumnos y alumnas, los aprendan, sin pararse a pensar, ni por un momento, si lo que están transmitiendo tiene o no sentido para el grupo al que se dirigen. Reflexionar sobre nuestra práctica, provocará un cambio en nuestras acciones, y volver a pensar en este cambio, conllevará a su vez un cambio, que será interesante en la medida que aporte una mejora a la realidad escolar. Dicho de otra forma, si como profesionales de la educación olvidamos nuestro compromiso educativo y nos dejamos llevar por una inercia institucional que inhibe el poder de elección de cada uno, la rutina aplastará nuestro ser. Para que esto no llegue a ser una realidad, el docente tendrá que transformarse en un sujeto activo, tendrá que investigar su quehacer, tendrá que adentrarse en una práctica en la que la investigación se construye desde y para la acción, para mejorar la misma a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla (Kemmis y MacTaggart, 1988). Si los profesionales de la educación se detuvieran a reflexionar de esta forma, acerca de la coordinación interprofesional, no sólo sabrían definirla sino que podrían descubrir aspectos de la misma que se acercan a las respuestas que en la mayoría de los casos se buscan en sujetos o instituciones ajenas al acto educativo, eludiendo responsabilidades. Los docentes deben de repensar sus prácticas, buscar una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboren coordinadamente en todas las fases del proceso educativo.

Esta misma actitud generaría interés para el trabajo colaborativo, para la coordinación interprofesional, y un docente, acostumbrado a poner en entredicho, su práctica, tendrá más alicientes para pensar su quehacer de forma coordinada. Pero ¿Cómo desarrollar esta actitud en los docentes? ¿Debería, en este caso, la mediadora empujar este proceso de reflexión en su trabajo en los centros? ¿Hay otros profesionales en los centros educativos con este cometido? ¿La colaboración de la mediadora con otros agentes externos al centro podría impulsar la coordinación interprofesional dentro de los mismos? ¿Cómo cambiar esta realidad desde la práctica, sin que se transforme en una obligación externa?

3.3. La comunicación y el trabajo colaborativo: esencia de la coordinación interprofesional

La coordinación interprofesional está en la base de una institución educativa fuerte que atiende al alumnado siguiendo un modelo holístico frente a un modelo sectorial tradicional fundamentado en la fragmentación de los servicios. Pero, ¿cuáles son los elementos que favorecen o impiden la coordinación y el consiguiente buen funcionamiento de un centro? Creemos que la respuesta tiene mucho que ver tanto con los procesos comunicativos como con el trabajo colaborativo de aquellos que allí trabajan. De hecho la comunicación constituye el soporte indispensable para la realización de las funciones básicas de la organización: toma de decisiones, coordinación de las actuaciones, etc. (Teixido i Sabolls, 1999), además de contribuir a la satisfacción personal de los implicados ya que la comunicación es inherente a la naturaleza humana (Burgonn, Hansaker y Dowson, 1994). El ser humano no puede escoger no comunicarse, la comunicación es el motor de la vida y el hecho de pasar gran parte del día en un centro educativo implica comunicarse con

aquellos que allí trabajan y para que esta comunicación sea satisfactoria, implica la búsqueda de una comunicación fluida y recíproca. Por esto uno de los retos que tienen que afrontar las escuelas y los institutos, teniendo en cuenta que se organizan siguiendo un modelo que se basa en la participación y colaboración de sus miembros (Fernández Larragueta y Rodorigo, 2011), es coordinar la acción de las diversas personas a fin de conseguir los objetivos educativos que le son propios y consolidarse socialmente. Sin embargo, no siempre es fácil llegar a la cooperación.

Así, si nos paramos a reflexionar acerca de cómo sumar los esfuerzos individuales para conseguir un objetivo colectivo, enseguida se hace patente nuevamente la necesidad de comunicarnos con fluidez, franqueza y eficacia. No obstante en los centros educativos objeto de este estudio, en la mayoría de los casos, no nos hemos encontrado con relaciones interpersonales fluidas, sino con relaciones superficiales que configuraban una estructura organizativa del centro, paralela a la formal y lejana de una cultura de la colaboración. Y es en el marco de esta estructura paralela que se instaura, donde se ubica la posibilidad de que exista o menos, coordinación con los agentes externos que actúan en los centros, como por ejemplo, la mediadora intercultural. Nuestra investigación, nos dice que cuando M. entra al centro no se comunica ni relaciona con los profesionales que allí trabajan, quedando al margen de la estructura relacional del centro. *“Hemos entrado al centro y nos hemos ido directamente a la clase. Me extraña mucho que nadie se extrañe. Entran dos personas, dan vueltas, entran a un aula...nadie pregunta”* (Diario); *“¿Perdón? No sé quien eres.. Ah sí, pasa yo mientras salgo un momento”* (Diario). *“No he visto nunca la mediadora...ni he hablado con ella. No sé exactamente qué hace”* (Entr.O.G.). Esta falta de comunicación, no sólo impide un trabajo colaborativo con los agentes internos, sino que además impide el intercambio de información, y si la información proporciona más capacidad para determinar la propia conducta y para predecir la de otros, reduciendo las incertidumbres sobre las alternativas que se presentan a las personas, para conseguir los objetivos deseados, sería esencial que los agentes externos se comunicaran con los agentes internos, tanto para contextualizar la acción como para intentar perseguir un proyecto común ya que *“aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule...genera conservadurismo y resistencia a la innovación educativa”* (Lortie, 1975:83) y que este aislamiento produce atrofia profesional y dificulta la coordinación en una organización, de por sí articulada históricamente de forma débil (Devis, 1996).

3.4. Profesionales de la educación: un conjunto reactivo a la colaboración interprofesional.

Los profesionales de los centros educativos dicen que es imposible que exista coordinación interprofesional. *“No sabemos trabajar en equipo, cada uno va a lo suyo y hace su trabajo y pum, ya está”* (Grup.Disc.); *“Es imposible que exista coordinación, colaboración y trabajo común, con alguien que por cuestiones de tiempo nunca has visto (habla de la mediadora). Pero no es sólo con ella, yo realmente no conozco ni a la tercera parte del claustro. Atiendo ese centro dos días a la semana, tengo justo el tiempo de atender a las peticiones. Muchos profesores para mí son nombres en una ficha, y eso cuando ellos me buscan, los que no han solicitado nunca mi ayuda,*

no sé...son caras que puedo cruzar, caras más o menos conocidas, pero poco más...y así no es posible plantear ningún tipo de colaboración” (Entr.O.G.).

Pero ¿de qué dependerá que tanto profesoras y profesores, como orientadores y orientadoras, mediadores interculturales y educadores sociales, equipos directivos, sean reacios a la coordinación interprofesional? Vamos a intentar empezar este análisis desde lo que consideramos el principio y la base sobre la que todo esto se construye.

En el momento en que un grupo de personas ponen en marcha instrumentos para alcanzar metas comunes, tenemos el embrión del trabajo en grupo, cuyo sentido viene determinado por los objetivos que de forma grupal se han planteado. Mediante la construcción de unos objetivos comunes con las expectativas compartida de que pueden cumplirse, las misiones refuerzan también la sensación de eficacia de los profesores y sus convicciones de que pueden mejorar el rendimiento de su alumnado. Las misiones ofrecen una motivación y proporcionan un sentido. En particular, para quienes han participado en su elaboración, las misiones tienen un gran significado. Pero *si las misiones desarrollan la lealtad entre los fieles y la confianza entre los comprometidos, también provocan la herejía entre quienes cuestionan, difieren y dudan* (Hargreaves, 1996:187). En nuestros centros educativos por múltiples factores, que ya hemos ido analizando (burocratización, cultura de enseñanza, individualismo, inercia institucional, etc.) las decisiones sólo las toman unos pocos y los demás tienen que seguir unas instrucciones y cumplir con lo cometido. *“Ya le digo yo a la maestra que el martes que viene vais a ir. No hace falta que le preguntemos ahora”* (Diario); *“La mayoría de las veces en las que nos reunimos, no se decide nada, no se habla de temas importantes. Las decisiones las toman dos o tres, en otros momentos y nos enteramos por los mensajes que nos llegan al móvil”* (Entr.Atal). Esto genera sin duda falta de compromiso por parte de la mayoría en relación a las tareas que les vienen encomendadas. Además de esto la socialización profesional, empuja hacia la repetición de conductas que ya se han dado, y se tiende a reproducir lo observado y lo mayoritario. A todo esto tenemos que sumar la burocratización de la enseñanza y la falta de comunicación interpersonal como ya hemos visto.

En este escenario no parece tan extraño que en los centros educativos no haya coordinación interprofesional, que no existan momentos para la reflexión ni reflexión sobre la práctica, que cada uno desarrolle su labor al margen de los demás y que al preguntarles acerca de la misma intenten justificar su ausencia con prácticas ajenas a su voluntad. Ir hacia el desarrollo de un trabajo colaborativo significa, además de mayor implicación personal, romper con el normal desarrollo de las prácticas tradicionales docentes y como cada cambio que se perfila, provoca miedo y rechazo. No obstante el miedo a lo desconocido, al cambio, se anula con la toma de conciencia del mismo. Entonces ¿qué es lo que impide el cambio, la innovación y la mejora? ¿Cuáles circunstancias reproducen las mismas realidades una y otra vez? ¿Cuáles son los elementos claves para que pueda proporcionarse un cambio?

3.5. ¿Es la falta de tiempo la variable clave de la falta de coordinación?

Uno de los temas más recurrentes con lo que nos hemos encontrado, tanto a la hora de hablar con la mediadora, como a la hora de hablar con el profesorado, los equipos directivos y los orientadores acerca de la coordinación interprofesional es la falta de tiempo para dedicarse a ella. Así dice una profesora *“A mí me gustaría coordinarme con la de inglés o con la de ATAL pero es que no hay tiempo”* (Entr. Profa); y otro profesor *“al principio si intentamos coordinarnos para trabajar con la clase pero luego a lo largo del curso todos tenemos muchas cosas que hacer y no, no hay tiempo”* (Entr. Prof.); o un director *“no puede reunirse con todos los profesores no hay tiempo y además no creo que haga falta, los problemas que tienen ya me los dirán y yo tomo nota”* (Entr.D.G.).

No obstante aunque tener tiempo es condición necesaria para que haya coordinación interprofesional en el centro, no es condición suficiente para que los profesionales de la educación se dediquen a ella. De hecho otras investigaciones (Hargreaves, 1996; López, 1994; Fernández Larragueta y Rodorigo, 2011) demuestran que en otros niveles educativos, donde existen tiempos establecidos para la coordinación, y donde incluso los/as directores/as empujan al profesorado ejerciendo como líderes, ésta tampoco acaba desarrollándose. El profesorado en los tiempos que vienen establecidos para la coordinación interprofesional, suele trabajar de forma individual llevando a cabo otras tareas académicas -preparación de las siguientes sesiones, gestiones internas, corrección y preparación de exámenes- considerando esos momentos de coordinación como innecesarios para su quehacer. Obligando el profesorado a coordinarse, estableciendo tiempos dedicados a ello y sin proporcionar otros medios -potenciar la comunicación, fomentar la formación permanente, motivar- es muy difícil que se desarrolle una cultura de la colaboración en los centros educativos. Puede que en algunos de ellos se establezcan formas de colegialidad artificial (Hargreaves, 1996) donde las relaciones entre el profesorado que dice colaborar y coordinarse, no son espontáneas, ni voluntarias, ni orientadas al desarrollo. Están reglamentadas por la Administración, son obligatorias con el fin de implementar lo ordenado por otros, fijas en el tiempo y en el espacio. Características que sin duda no entusiasman al profesorado cuando se le interroga acerca de las mismas, ni se pueden convertir en un aliciente para nadie. Creemos que para que el trabajo colaborativo se convierta en una estrategia, compartida por el profesorado debería darse en condiciones diferentes. Debería de ser una acción espontánea, aunque apoyada por las administraciones, voluntaria ya que las relaciones no pueden surgir a partir de imposiciones, imprevisibles (Hargreaves, 1996), que nacen de la libre circulación de las ideas, de la investigación-acción en el aula, de aulas abiertas y profesores y profesoras abiertos a la crítica y a la mejora profesional compartida hacia una meta común, sin que el tiempo, enemigo de la libertad presione al profesorado hasta impedir que éste cumpla sus deseos, realice su voluntad (Hargreaves, 1996) y se comprometa con la mejora de la labor docente. Pero entonces ¿por qué la mayoría de los profesionales educativos buscan en el tiempo la respuesta a la falta de coordinación? ¿Por qué desde los equipos directivos no se favorece la colaboración? ¿Por qué no se crean momentos de trabajo

colaborativo? ¿Qué se necesita para que esto ocurra? ¿Es esta idea generalizada un inhibidor de la colaboración interprofesional?

BIBLIOGRAFÍA

- DEVÍS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- ECHEITA, G. (coord.) et al. (2004) Apoyos y ayudas para una educación de calidad para todos. En Cuadernos de Pedagogía, 331.
- FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S., RODRIGO, M. (2011). *Coordinación interprofesional para atender al alumnado inmigrante: apuntes de una investigación*. Manuscrito no publicado (inédito).
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S., MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- LORTIE, D. C.(1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press
- TEIXIDO I SABOLLS (1999). *La comunicación en los centros educativos*. Departamento de Pedagogía. Girona: Universidad de Girona. Extraído el 21 de diciembre de 2011: http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion_centros.pdf.

EL PROYECTO INeDITHOS: EL CASO DE AINHOA

Miquel Salom Rigo
Sebastià Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears
miquel.salom@uib.cat

RESUMEN

Ainhoa es una usuaria de INeDITHOS (un proyecto que se lleva a cabo en la Unidad Pediátrica de Semicríticos del Hospital Universitario de Son Espases (Mallorca)). Presenta necesidades especiales de apoyo educativo derivadas de una enfermedad crónica que limita de forma significativa su vida. En el presente documento se hace una pequeña referencia a su caso concreto, desde los primeros apoyos educativos prestados desde la unidad hasta su escolarización en un centro ordinario, haciendo especial hincapié en el proceso de toma de decisiones y aquellos aspectos que se tuvieron en cuenta en todo este proceso.

340

1. PRESENTACIÓN.

INeDITHOS (Intervención e Investigación para la Inclusión Educativa y Tecnológica en el Ámbito Hospitalario) es un proyecto que se lleva a cabo desde el 2003 gracias a la colaboración entre la Universitat de les Illes Balears (UIB) y el Hospital Universitario Son Dureta (actualmente Hospital Universitario de Son Espases), a partir del interés de la Dra. Francisca Negre, profesora de Tecnología Educativa, y del Dr. Sebastià Verger, profesor miembro del Grupo de Investigación de Escuela Inclusiva. Dicho proyecto se lleva a cabo en la Unidad Pediátrica de Semicríticos (UPS) del hospital de referencia de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. Esta unidad nació con la intención de proporcionar un espacio adecuado a aquellos pacientes que por sus características requieren de unos cuidados intensivos sanitarios permanentes y con una esperanza de vida de larga duración. Creando esta unidad se garantizaba un espacio donde se pudieran relacionar más libremente con las familias y los otros pacientes y, de la misma forma, evitar que su hospitalización estuviera condicionada por el ritmo y las características de la UCI.

Desde los inicios, INeDITHOS pretende mejorar la calidad de vida de los pacientes que requieren de los cuidados que se prestan en la UPS. La intervención realizada en el proyecto se establece en tres líneas:

- Apoyo al paciente y a la familia. La intervención directa que se realiza en la unidad, no va sólo relacionada hacia el paciente, sino que también pretende dar respuesta a las necesidades de orientación, psicológica, social y educativa tanto de las familias como de sus hijos (hospitalizados y los no hospitalizados). Para poder dar respuesta a todas las necesidades que se planteaban, fue necesario crear un equipo de intervención multidisciplinar, en el que cabían no sólo profesionales del mundo educativo, sino

también del sanitario y de fisioterapia.

- Formación del alumnado de la UIB. Las personas que tratan diariamente con los usuarios del proyecto son estudiantes de magisterio de la UIB. Mediante unos seminarios específicos se ha ampliado su formación para poder dar una respuesta más amplia a las situaciones que se dan en ese espacio (como afrontar la muerte, primeros auxilios, acompañamiento de familiares...).
- Investigación e innovación⁴⁰. De forma paralela a las otras dos líneas de trabajo, esta tercera pretende crear un espacio de reflexión para mejorar la calidad del servicio prestado en el proyecto y, a la vez, crear unos protocolos de actuación para dar una mejor respuesta a otros casos similares y establecer un espacio de comunicación entre todos sus colaboradores.

Desde los inicios del proyecto se ha prestado apoyo a diferentes usuarios y a sus respectivas familias. Cada uno de ellos requería de una atención especial adaptada a sus características sanitarias y de personalidad. Además, sus diferentes patologías han hecho que los desenlaces de cada una de las historias haya sido diferente. Actualmente sólo residen dos personas en la unidad (un chico de 20 años y Ainhoa, de 9, protagonista de este documento).

En este trabajo se narra la historia educativa de Ainhoa, una de las primeras pacientes de la UPS, desde los inicios dados en las propias instalaciones hospitalarias hasta el momento actual en el que está escolarizada en una escuela ordinaria de Palma.

2. AINHOA Y LOS PRIMEROS PASOS PARA LA ESCOLARIZACIÓN.

Ainhoa nació en el 2002, como comenta Ortiz Sola et al. (2011), sus padres la recuerdan *como un bebé tranquilo y dormilón*. Le gusta cantar, pintar, ir a la escuela y que le lean y cuenten cuentos, y al igual que las niñas de su edad, le encantan las princesas. Es la primogénita de un matrimonio de clase media baja que se dedica a la venta ambulante, y tiene una hermana de 3 años.

Presenta una miopatía congénita de tipo nemalítico, con necesidad de respiración asistida y sonda gástrica para poder alimentarse. Esta enfermedad está considerada como una enfermedad rara debido a los pocos casos que existen de ella, se caracteriza por una hipotonía muscular que sólo le permite un pequeño movimiento en las manos y los pies. Esta debilidad muscular no le permite respirar de forma autónoma ni tampoco alimentarse vía oral, además, sus limitados movimientos no le permiten articular de forma correcta todos los fonemas, haciendo que, en ocasiones, sea difícil comprender aquello que dice. Debido a su cuadro clínico necesita de unos cuidados sanitarios permanentes los cuales recibe en la UPS.

⁴⁰ Este trabajo se desarrolla dentro del proyecto “Análisis e intervención educativa para la mejora de la calidad de vida del alumnado con enfermedades crónicas” (EDU2010-18777), financiado por el MICIN.

Desde los 2 años se ha podido beneficiar del apoyo del proyecto. Todas las intervenciones han ido cambiando para poder adaptarse a cada una de las necesidades que ha presentado en las diferentes etapas de su vida, aunque todas ellas con un objetivo común, y propio del proyecto, mejorar su calidad de vida. Además de apoyo educativo y acompañamiento en la escolarización, también se ha trabajado con ella temas relacionados con el ocio y el tiempo libre, lenguaje musical, logopedia e inglés

Como referentes para plantear la intervención realizada con Ainhoa, nos centramos en los derechos del apartado 4 de la Carta Europea del Niño Hospitalizado:

r) Derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o no obstaculice los tratamientos que siguen.

t) *Derecho a poder recibir estudios en caso de hospitalización parcial (hospitalización diurna) o de convalecencia en su propio domicilio.*

Además de ellos, también prestamos atención a la LOE (2/2006), que recoge el derecho a que todos los menores reciban una educación de calidad y además, la Ley 13/1982 recoge de forma textual en la sección tercera, artículo 29:

“Todos los hospitales, tanto infantiles como de rehabilitación, así como aquellos que tengan Servicios Pediátricos Permanentes, sean de la Administración del Estado, de los Organismos Autónomos de ella dependientes, de la Seguridad Social, de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales, así como los hospitales privados, que regularmente ocupen cuando menos la mitad de sus camas, con enfermos cuya estancia y atención sanitaria sean abonadas con cargo a recursos públicos, tendrán que contar con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en dicho hospital.”

Inicialmente se plantearon unos objetivos relacionados con la atención primaria basados en los beneficios de la estimulación basal, el masaje infantil, la estimulación del habla, el ocio y el refuerzo escolar en la etapa de infantil, posibilitando una mejora en el desarrollo de la calidad de vida de la niña y de las personas que la rodean (Ortiz Sola et al. 2011, 12). Posteriormente, teniendo en cuenta todo ello y, además, la obligación de una escolarización, se decidió empezar el proceso para que Ainhoa pudiera acudir de forma regular a un centro educativo. Inicialmente, y puesto que es un recurso cercano, para poder cubrir estos derechos fundamentales se pensó en la posibilidad de asistir al aula hospitalaria, aunque debemos tener en cuenta que estas unidades educativas están pensadas para atender a sus alumnos-pacientes durante un tiempo

limitado (de mayor o menor duración), pero no han sido creadas ni pensadas para cubrir una escolarización completa. Por ese motivo, para poder garantizar el derecho a la educación de la niña se inició un proceso largo y complicado.

Teniendo en cuenta sus características, debíamos contar con algunos recursos extras. En primer lugar se necesitaba de personal sanitario que pudiera acompañarla al centro educativo y que pudiera permanecer a su lado toda la jornada escolar. También se requería de una ambulancia para poder realizar los traslados hacia y desde el centro hospitalario y la escuela. Y, finalmente, se necesitaba de un centro sin barreras arquitectónicas y, preferentemente, con personal sanitario cerca por si era necesaria su ayuda en un momento de crisis.

Dada esta situación, y habiendo comprobado los diferentes centros de Palma, el centro escogido para escolarizar a Ainhoa fue el CEIP Camilo José Cela, puesto que es un centro ordinario de integración preferente de alumnos con discapacidad motora y, además, cuenta con una enfermera que podía dar apoyo a la que acompañaba a la niña, si era necesario. Tanto la enfermera que debía acompañarla como el medio de transporte resultó bastante más complicado conseguirlo, ya que era un gasto importante en el que debían de ponerse de acuerdo las consejerías de educación y sanidad para ver quien de las dos se hacía cargo de ello.

Una vez solucionados parte de los problemas, se inició la escolarización durante dos horas diarias. Por un lado por una falta de recursos, y por otro lado, porque se quería que la incorporación de la niña fuera progresiva, ya que durante sus primeros cinco años de vida no se había relacionado con más niños que los que habían entrado en estado crítico en la UPS.

A partir de ese momento, las actividades realizadas en INeDITHOS hacia ella, cambiaron para dar apoyo a aquello que se realizaba en el colegio, estableciendo, así, un canal de comunicación entre la tutora y los coordinadores del proyecto para trazar una línea común de intervención, basada en dar apoyo al currículo trabajado en el aula.

3. INCORPORACIÓN EN EL AULA.

Los primeros días, Ainhoa, regresaba al hospital muy estresada, tanto por el ruido, como por la actividad constante que se vivía en el centro educativo. Además, el hecho de hacer los traslados y toda la movilización le suponía un agotamiento importante. Debemos pensar que hasta el momento había estado rodeada de adultos y había vivido en un espacio casi aislado del ruido y en el que la monotonía diaria era presente.

Aunque inicialmente sus compañeros se extrañaban del volumen de la silla de ruedas (puesto que llevaba el respirador y la máquina de aspiración de mucosidades) y que tuviera que ir acompañada de una enfermera, a medida que se adaptaron a su presencia, la incorporaron como una más en la dinámica de clase y en el tiempo de recreo, teniendo en cuenta su opinión y esperando su participación. Desde el momento que se sintió acogida por sus compañeros pidió

que se le alargara la jornada escolar de las dos horas inicialmente previstas hasta la jornada completa.

Actualmente, además de alguna que otra salida con la familia, ir al colegio es la única actividad que realiza fuera de las instalaciones hospitalarias. Ainhoa lo vive como el momento para romper con la monotonía hospitalaria, demostrando cuánto le gusta entristeciéndose en épocas de vacaciones o, si por algún motivo concreto, no puede ir a la escuela.

Para poder seguir el ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus capacidades, se le tuvo que hacer una adaptación de acceso al currículo. El limitado movimiento de las manos le permite utilizar un ratón táctil para ordenador, siendo así posible seguir el ritmo académico con un portátil y utilizando un teclado en pantalla. Ciertamente es que la velocidad respecto al resto de sus compañeros es más lenta a la hora de escribir, pero las maestras que ha ido teniendo a lo largo de su escolarización le han ido disminuyendo la cantidad de ejercicios respecto a sus iguales. Por otro lado, presenta algunas dificultades para discernir determinados fonemas, ya que al no poderlos articular de forma correcta los confunde en la escritura.

Debido a los requerimientos sanitarios que necesita, tiene unas limitadas experiencias en entornos normalizados. En opinión de su actual tutora, a medida que pasen los años, esta falta de experiencias puede acarrear que en un futuro se le deban de hacer adaptaciones en el contenido del currículo.

Aunque los pasos a seguir han sido complicados, finalmente se ha conseguido la escolarización normalizada de Ainhoa. Como otros muchos alumnos, ella también necesita de adaptaciones curriculares, además de otros recursos humanos y materiales para poder tener progresivamente una vida más normalizada.

4. CONSECUENCIAS DE LA ESCOLARIZACIÓN.

Conseguir la escolarización de Ainhoa ha provocado una serie de cambios en la familia, en las dinámicas y objetivos del proyecto INeDITHOS y en la visión de los maestros que han compartido espacio con ella.

En la familia de la niña, en el momento que se les comunicó el diagnóstico, tuvieron que concienciarse de la nueva situación, agravada por la necesidad de una hospitalización permanente. Inicialmente se obsesionaron con las limitaciones, pero después de unos primeros años de inestabilidad, la posibilidad de que Ainhoa pudiera ir al colegio fue recibida en su familia como una oportunidad de normalización y que ayudaba a los padres a ver que su hija tenía una serie de capacidades que podían ser aprovechadas y, por lo tanto, se empezó a dejar de lado la importancia y el énfasis en las limitaciones. Por otro lado, también les supuso unos momentos de estrés y preocupación, ya que no sólo les preocupaba la posible integración de la niña en el nuevo espacio y en la nueva dinámica, sino también el hecho de alejarse de los servicios

sanitarios tan completos de los que disponía la unidad.

Desde INeDITHOS se estrechó el lazo de coordinación entre la escuela y las personas que trabajaban en la unidad, centrando la intervención en dar apoyo educativo y reforzar aquello que no podía hacerse desde el colegio. Actualmente se presta especial atención en dar una mayor autonomía a la hora de realizar las tareas escolares, mejorar la articulación del habla y la comprensión y expresión oral.

Las diferentes tutoras que ha tenido a lo largo de los años, coinciden que aunque al principio es una situación que les ha impactado por la gravedad de la enfermedad, a medida que han ido conociendo a la niña se han dado cuenta que la situación es más sencilla de lo que parece. Una de las mayores preocupaciones era el tema sanitario, aunque fuera acompañada por una enfermera durante toda la jornada. Además de ésta, también les preocupa especialmente la reacción de los demás alumnos en el momento de alguna crisis o cuando se le deben realizar las aspiraciones de mucosidades (a lo que finalmente se acostumbran).

Cuando se empieza la escuela, los niños y sus familias deben pasar un periodo de adaptación ya que es necesario cambiar una serie de rutinas que hasta el momento se han llevado a cabo. Si añadimos un ingrediente de discapacidad y necesidad de control sanitario permanente la preocupación puede aumentar y se puede extender a otros ámbitos más allá del estrictamente familiar.

5. REFLEXIÓN FINAL.

Es indiscutible que los niños y niñas han de recibir una atención educativa correcta para poder mejorar su calidad de vida. En ocasiones poder conseguir este objetivo resulta más complicado de lo que parece, sobretodo si hablamos de personas con discapacidad y, que además, presentan unas necesidades especiales de apoyo educativo derivadas de enfermedades. En este caso, la elección y respuesta del centro educativo fue decisiva para conseguir el éxito obtenido hasta el momento.

Incorporar en el aula una alumna con una enfermedad crónica ha provocado una serie de planteamientos positivos en la familia, en el personal docente, en los apoyos extras que recibe y, sobretodo, en la propia niña.

Partiendo de que en una escuela inclusiva no deben existir barreras para conseguir la inclusión de cualquier persona en el mundo escolar sean cuales sean sus necesidades y los recursos que necesite, cambiando así la palabra “dificultad” por “oportunidad” de aprendizaje no sólo del propio sujeto sino de todos aquellos agentes que le rodean.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARTA EUROPEA DE LOS NIÑOS HOSPITALIZADOS. Diario Oficial de las Comunidades Europeas. 13 de mayo de 1986.

Ley 13/1892, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.

NEGRE BENNASAR, F., VERGER GELABERT, S. Y ABARCA CASTRO, D. (2006). Situación de extrema diversidad y tecnologías de la información y la comunicación. Intervención en una unidad con pacientes residentes. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 22.

ORTIZ, L., SALOM, M. Y VERGER, S. (2011). "Un mundo dentro de un hospital. Estudio de caso: Ainhoa." *XVIII Congreso Internacional INFAD: Desafíos y perspectivas actuales de la Psicología*, Roma, 13-16 abril (paper).

SALOM, M., ORTIZ, L. Y VERGER, S. (2011). "Vivir en un hospital. El caso de Ramón". *XVIII Congreso Internacional INFAD: Desafíos y perspectivas actuales de la Psicología*, Roma, 13-16 abril (paper).

NUESTRO HIJO ES DIFERENTE, ¿QUÉ PODEMOS HACER?

Marta López García

Licenciada en Psicopedagogía y Maestra especialista en Educación Infantil

martalg3@hotmail.com

RESUMEN

La familia y los profesionales especialistas en la etapa de 0 a 6 años de edad, son los responsables de un desarrollo óptimo en la etapa infantil de las personas; para ello, es necesario que entre ambos (familia y especialistas), exista un trabajo coordinado, en el que el objetivo fundamental sea el mejor desarrollo posible del menor. Para que dicho desarrollo sea óptimo, es necesario que existan vínculos afectivos estables tanto en la estructura familiar como en la relación de los profesionales con la familia y el menor. Para ello, es de suma importancia crear entornos en los que los más pequeños puedan interactuar de una manera adecuada con todo aquello que les rodea, siempre atendiendo a sus necesidades y limitaciones personales. Por ende, el triángulo constituido por familia, profesionales (de los ámbitos educativo, sanitario y social) y niños, ha de estar basado en un vínculo eficaz y constante, el cual ayude a un buen desarrollo en los primeros años, para mejorar así, la calidad de vida de nuestros pequeños.

347

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de los individuos, está fuertemente marcado por los primeros años de vida, por ende, el periodo de vida comprendido entre los 0 y 6 años, es en el que podemos subsanar y superar algunos de los trastornos del desarrollo. Esta posibilidad de desagrar de anomalías en el desarrollo, es debida, en gran parte, a la plasticidad que nuestro sistema nervioso presenta. Para que esto sea posible, no basta con la intervención con el niño, sino que también se hace necesaria la mediación con las familias tan pronto como la anomalía sea detectada. Gracias a esta actuación, la situación es comprendida por los padres, lo que permite un mejor manejo de las dificultades que presenten los más pequeños, asumiendo que sus vidas, deben desarrollarse de la manera más normalizada posible. (Antón, 2005)

Según El Libro Blanco de Atención Temprana, (2005), nuestra interés estará focalizado en los niños que presenten algún trastorno del desarrollo o exista riesgo de padecerlo en la etapa comprendida entre los 0 y 6 años de edad.

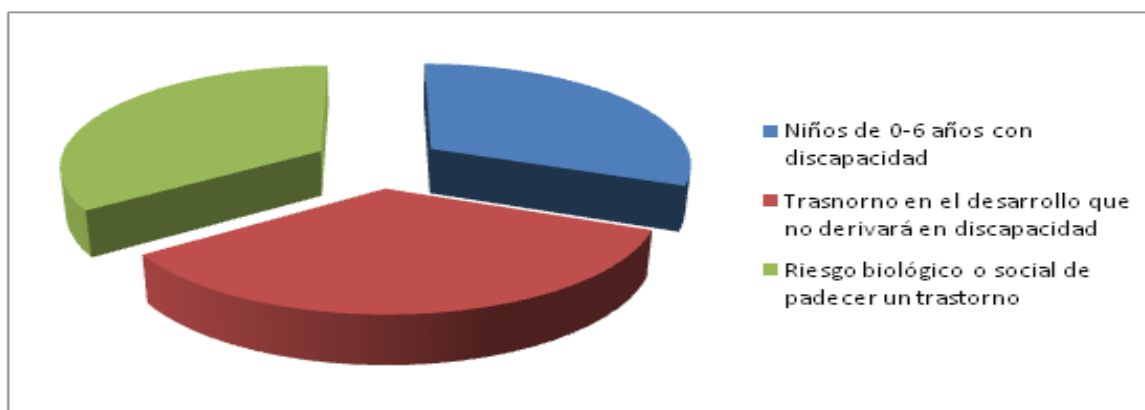
Por tanto, atribuiremos importancia a la manera de adaptación al entorno del niño que presente dificultades en su desarrollo; esta tarea, tendrá un carácter dinámico y facilitará experiencias nuevas, las cuales deberán ser conocidas, analizadas y efectuadas progresivamente por el sujeto.

Así mismo, se concederá importancia al entorno en el que el niño se encuentra, ya que el desarrollo madurativo de estas personas, se observará fundamentalmente en sus vivencias diarias, siendo el motor de todo ello las relaciones afectivas y positivas del contexto en el que el niño se desenvuelve. (Bolaños, 2008).

Por ende, cualquier necesidad individual que presente un niño, será tratada en el entorno inmediato a este, ya sea en la familia o en la escuela, una vez que el niño comience a asistir a esta. (Sánchez, 2003).

2. ¿CUÁNTOS NIÑOS DEBERÍAN RECIBIR ATENCIÓN TEMPRANA?

Teniendo en cuenta los datos referentes a diversos estudios censales, podría decirse que el porcentaje de menores que requieren atención temprana en nuestro país, se sitúa entorno al 7% del total de la población comprendida entre los 0 y 6 años de edad. En la gráfica proporcionada por FEAPS (2011) podemos observar la distinción que desde sus inicios, el grupo GAT realizó entre niños con discapacidad, con riesgo biológico y con riesgo social de padecer algún trastorno del desarrollo.



Gráfica 1: Porcentaje de niños que requieren A.T. en España, a partir de FEAPS

El color azul, hace referencia a los niños con edades comprendidas entre los 0 y los 6 años que presentan algún tipo de discapacidad evidente y ya diagnosticada, siendo esta cifra el 2.24% del total de niños y niñas que precisan Atención Temprana.

Por otro lado, el color rojo, representa el 2.50 % de los niños que requieren Atención Temprana, los cuales tienen un trastorno en el desarrollo, y no va a derivar necesariamente en discapacidad.

Por último, el color verde indica el porcentaje de los niños y niñas que tienen un riesgo biológico o social de padecer un trastorno, el cual se sitúa en un 2,50%.

En España, a pesar de estos datos, no es viable alcanzar el tanto por ciento ideal de Atención Temprana, debido, en gran medida, a que muchos de los niños, son diagnosticados a edades posteriores a los 6 años, aspecto debido, en parte, a la falta de centros especializados para tal efecto.

3. ¿POR QUÉ A NUESTRO HIJO?

Como bien es sabido, las personas comenzamos nuestro proceso de socialización desde el mismo momento en el que nacemos, además de iniciarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que durará toda nuestra vida. Es a partir del momento del nacimiento, cuando un individuo puede precisar algún tipo de necesidad educativa especial referida a las primeras edades de la persona, lo que viene denominándose como Atención Temprana. (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana-GAT, 2005).

El núcleo familiar, está constituido por un grupo de individuos interrelacionados entre sí, y que a su vez, interaccionan con el contexto en el que están sumidos. En el binomio familia-niño, cualquier acción que se realice, repercute en el otro, por lo que es necesario constituir una unidad familiar fuerte y estable, tarea que sin duda, resulta importante para todos los miembros de la familia. Por ende, constituye un objetivo primordial el fomentar rutinas diarias, a través de las cuales se establecerán y organizarán actividades y tareas destinadas a cada uno de los componentes de la estructura familiar, para desarrollar así las capacidades y destrezas de estos. (Björck et al, 1999).

Cuando un nuevo miembro llega a esta unidad familiar, aparecen una serie de transformaciones en todo a lo que la estructura familiar se refiere. Estos cambios, son tanto físicos (el embarazo) como psíquicos (los padres crean expectativas sobre el bebé y la propia pareja). (Gracia y Mulas, 2005).

El nacimiento de un bebé con algún tipo de problema en el desarrollo, supone que los padres tengan que afrontar una situación no esperada ante la que han de actuar.

¿Cuándo se realiza la comunicación de un diagnóstico no esperado a los padres? La comunicación de la presencia de un problema en el recién nacido, suele comunicarse momentos después del parto, por ejemplo, en el caso de los niños que presentan síndrome de Down o que son prematuros. En otras circunstancias, el diagnóstico se realiza pasado un tiempo después del nacimiento (meses e incluso años), y es llevado a cabo por pediatras o profesionales de la educación; este hecho, provoca una situación en los padres en la que no son conscientes de las necesidades que pueden presentar sus hijos. La familia, también puede ser la que detecte el problema en el desarrollo de sus hijos, ya que estos presentan algún signo de alarma o comportamientos no apropiados para la edad que el niño tiene (no se ajustan a la normativa, por ejemplo, control de esfínteres). (Aranda, 2009)

La aparición de algún problema en el desarrollo de los niños, crea un sentimiento de temor en sus familiares más cercanos, los cuales observan detenidamente cualquier comportamiento que pueda presentar su hijo ante cualquier estímulo.

Cualquier anomalía que se presente en el desarrollo de los más pequeños, ha de ser comunicada a los especialistas lo antes posible, con el fin de poder tratar las necesidades individuales que se presenten de una manera satisfactoria. Estas necesidades, no las va a presentar el niño únicamente, sus familiares también pueden manifestarlas, por lo que es importante ofrecer apoyo y ayuda por parte de los profesionales, creando un vínculo comunicativo bidireccional familia-especialistas-familia (Perpiñán, 2009).

3.1. Pero, ¿qué sentimientos manifiestan los padres?

No siempre la llegada de un nuevo miembro a la familia cumple los ideales creados previamente por los padres del pequeño; esto supone un cambio repentino en las expectativas que se tenían en cuanto a este, apareciendo una serie de sentimientos, mayoritariamente, negativos y contradictorios.

Por tanto, el nacimiento de un niño con problemas, puede acarrear una disposición no apropiada en los padres, ocasionando un *shock* que suele conducir a una descompensación psicológica, lo que se denomina reacción de duelo, es decir, no se acepta al nuevo hijo. Es a partir de este momento, cuando comienzan a surgir sentimientos incoherentes, no aceptación de lo sucedido y síntomas o estado de depresión. (Perpiñán, 2009).

Algunos de estos sentimientos se resumen en la siguiente tabla:

SENTIMIENTOS NEGATIVOS DE LOS PADRES ANTE LA DISCAPACIDAD DE SUS HIJOS	
Choque emocional y confusión	No están preparados para asumir las necesidades que su hijo necesita.
Anhelos del hijo deseado	Las expectativas que se tenían son erróneas, lo que lleva a un sentimiento de dolor que no debe ser ocultado.
Oposición a la situación	Se piensa que los especialistas están equivocados, y que el diagnóstico realizada es errónea.
Agresividad	Hacia especialistas y familiares.
Invalidez	El niño nacido no es sano, por lo que se busca otro embarazo para suplir las carencias que presenta este niño, o por el contrario, se rechaza la idea de tener más hijos.
Sobreprotección	Puede retrasar el desarrollo del niño.

Tabla 1: Sentimientos negativos de los padres ante la discapacidad de sus hijos. A partir de Sánchez, 2003.

Ninguna persona está capacitada para asumir sin problemas una situación complicada, y más aún cuando el problema lo presenta la persona que hemos estado esperando durante nueve meses; el niño que hemos tenido no es el anhelado, el querido. (Aranda, 2009).

Por tanto, ante una situación de desajuste en el desarrollo de los niños, habrá que intervenir tanto con el niño, como con la familia, ofreciendo el asesoramiento, información y apoyos

necesarios, para así posibilitar la adaptación a la situación e intervenir de manera apropiada, con el fin de lograr que la dinámica familiar se normalice lo máximo posible. (Sánchez, 2003).

La situación no esperada, puede llevar a los padres a establecer un sentimiento negativo hacia el niño, no sintiendo la necesidad de cuidarlo, quererlo o arrullarlo. Algunas de las reacciones que pueden presentar estos padres son: crisis de llanto, irritabilidad, pérdida de apetito y de las ganas de vivir e insomnio, entre otros (Planas, 2005).

Cada familia es diferente, por lo que a la hora de intervenir hemos de tener en cuenta esta premisa y tratarlos de manera individual, evitando comparaciones con otras familias, ya que cada una requiere un tratamiento particular. (Perpiñán, 2009)

351

4. ¿DÓNDE PODEMOS ENCONTRAR LA AYUDA QUE NECESITAMOS?

Los centros de Atención Temprana (C.D.I.A.T.), son centros de carácter multidisciplinar y autónomos, situados en las proximidades de otros servicios ofrecidos a los ciudadanos, como centros de salud, centros de Educación Infantil, etc. (www.jccm.es). En Castilla-La Mancha, existen C.D.I.A.T. tanto públicos como concertados; en este caso, centraremos nuestra atención en los centros públicos situados en dicha comunidad autónoma.

LOCALIDAD	NOMBRE	DIRECCIÓN		Centro Base	Avda. de Castilla-La Mancha, 1 45003 Toledo.
ALBACETE	Centro Base	C/ Fátima 15 02004 Albacete	TOLEDO	Servicio de Atención Temprana (APACE Asociación de Padres Parálisis Cerebral)	C/ ~~Relampallo~~ 13 45007 Toledo.
	CDIAT ASPRONA ADAPET	C/ Cristóbal Pérez Pastor 74. 02004 Albacete		Servicio de Atención Temprana ASDOWNT	Bajada Castilla-La Mancha, 6 - Local 1 45003 Toledo
	CDIAT ASPRONA (Almansa)	C/ Calle Santa Teresa, 4-3ª planta. 02640 Almansa Albacete		Servicio Tratamiento Logopédico para Personas con Discapacidad Auditiva APANDAPT	Avda. General Villalba, s/n. Pabellón nº 4 45003 Toledo.
	CDIAT ASPRONA (La Roda)	C/ Luis Braille, 4 02630. La Roda Albacete.		Atención Temprana e Infantil Juvenil Centro "CRECER"	C/ Río Valdeyernos, 4 45007 Toledo
	CDIAT ASPRONA (Hellín)	C/ Santa Teresa, 6 Bajo 02400 Hellín Albacete.		CDIAT Mancomunidad de municipios de la "Sagra Alta"	C/ Emilia Pardo Bazán, nº 7 45200 Illescas Toledo
	CDIAT ASPRONA (Villanueva)	C/ La Roda, 22 02600 Villanueva Albacete.		Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana ASODEMA	Pza. de Jesús Resucio, 3 45710 Madrides Toledo
	Centro Base	Ronda de Cívola, 22 13004 Ciudad Real		Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana ASPRODIQ	Ctra. Madrid-Cartagena, km. 120 45800 Quintanar de la Orden Toledo
CIUDAD REAL	CDIAT APACEIRE	C/ José María de la Fuente, 2 13005 Ciudad Real		CDIAT APACE (Talavera de la Reina)	C/ San Vicente, 35 45600 Talavera de la Reina Toledo
	CDIAT ASPAS	Residencial Ronda - Bloque 6, Bajo 13004 Ciudad Real		CDIAT "Madre de la Esperanza"	C/ Los Ubedas, nº 5 45600 Talavera de la Reina Toledo
	CDIAT ALTRADE	C/ Real 26-28 13000 Ciudad Real		Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) (Ayuntamiento)	C/ Lope de Vega, 8 45500 Tomijos Toledo
	CDIAT CAMINAR	C/ Lanza, 3-3º C. 13001 Ciudad Real		Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT) (Ayuntamiento)	Avda. San Luis, 29 45313 Yebes Toledo
	CDIAT Ayuntamiento de la Solana	Avda. del Deporte, s/n. 13240 La Solana Ciudad Real			
	CDIAT AFAS	C/ Lugo 9 13700 Tómbos Ciudad Real			
	Centro Base	C/ Fernando Zóbel, 1-bajo 16002 Cuenca			
CUENCA	Centro de Atención Temprana ASPAS	Parque de San Julián, 10-bajo Cuenca	GUADALAJARA		
	CDIAT (Ayuntamiento)	C/ San Gil Abad, 2 16200 Motilla del Palancar			
	CDIAT (Ayuntamiento)	Plaza de Santa Rita, s/n. 16630 Mota del Cuervo Cuenca			
	CDIAT (Ayuntamiento)	Plaza de Castilla-La Mancha, 3-2ª planta. 16400 Tarancón Cuenca			
GUADALAJARA	Centro Base	Avda. de Castilla, 12 19002 Guadalajara			
	Centro de Atención Temprana	C/ Alto de la Noguera, 16 - 1ª planta. 19200 Azuqueca de Henares Guadalajara			
	(Ayuntamiento)				

Tabla 2: CDIAT en Castilla-La Mancha, a partir de www.jccm.es y www.infodisclm.com

Estos centros, cuentan con equipos multiprofesionales e interdisciplinarios, contando como mínimo con personal competente en:

Especialista en...	Formación
Apoyo Familiar	Psicología, Psicopedagogía o Pedagogía
Desarrollo Psicomotor	Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía o Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica
Desarrollo Neurofisiológico	Fisioterapia
Desarrollo del Lenguaje y la comunicación	Maestro especialista en Audición y Lenguaje o Logopedia

Tabla 3: Especialistas en los CDIAT, a partir de Ferrándiz, 2003

4.1 ¿Qué pretendemos con la Atención Temprana?

Con este tipo de intervención, se intenta que los niños que presenten o puedan presentar algún tipo de dificultades en su desarrollo, reciban atención respecto a sus necesidades biológicas, psicológicas y sociales, para así aumentar su capacidad de desarrollo y de bienestar, permitiendo de esta manera, el acceso a cualquier escenario que le rodee, ya sea social, familiar o educativo, además de permitir que estas personas sean capaces de desenvolverse de forma autónoma en cualquier actividad de su vida cotidiana. (Libro Blanco de Atención Temprana, 2005).

La motivación a las familias es un aspecto fundamental en este ámbito; hay que procurar que el problema sea asumido por estas de la mejor manera posible. Es importante, que se establezca un vínculo de unión entre las familias y los especialistas, con el fin fundamental de comunicar cualquier anomalía que se observe en el desarrollo de los niños, para poder paliar posibles consecuencias lo más rápido posible. (FEAPS, 2001).

Por ende, para prevenir dificultades ulteriores tanto en el niño, como en sus familiares más cercanos, es fundamental poner en marcha cualquier recurso de atención temprana que esté a nuestro alcance, contando siempre con la ayuda de profesionales especializados.

5. ATENCIÓN TEMPRANA EN LA FAMILIA

La integración en la sociedad de los más pequeños, es posible gracias a la estimulación en el desarrollo de estos, lo que propicia que crezcan sanos y fuertes y con un alto potencial. (Gracia y Mulas, 2005). El entorno familiar, tiene un papel decisivo a la hora de estimular a sus hijos desde el momento en el que el niño llega al mundo. Esta estimulación, se basa en brindar al infante acciones que potencien su desarrollo, sus destrezas y sus capacidades; para ello, es necesario ofrecer al pequeño un entorno lleno de estímulos afectivos, con el objetivo primordial de incrementar la autonomía de estos en cualquier ámbito de sus vidas (Pérez, 2009). Algunos

ejemplos de los ejercicios que, desde los distintos servicios de los CDIAT, se les propone a los padres para mejorar el desarrollo de sus hijos, se podrían resumir en la siguiente tabla:

EDAD	ESTIMULACION
0-3 meses	• Hablar en tono cariñoso durante la alimentación, cantar o arrullar. • Atraer la atención del niño con algún juguete llamativo, sonoro, con el fin de que siga el objeto con la mirada.
3-6 meses	• Permitir que explore objetos a través del tacto, la vista e incluso el gusto. • Colocar al niño sobre una superficie dura, boca arriba, con los brazos a lo largo del cuerpo, cogerlo de un brazo y ayudarlo a que gire con el cuerpo apoyado sobre la superficie.
6-9 meses	• Dar órdenes sencillas, empleando un tono de voz suave y cariñoso. • Tratar de que imite acciones sencillas, como dar palmas.
9-12 meses	• Propiciar el ganeo en el niño mediante la muestra de objetos atrayentes. • Estimular a repetir sonidos, por ejemplo una sirena, un perro, etc.
1-2 años	• Mientras se juega con el niño, repetirla posición de los objetos, por ejemplo, el coche está dentro de la caja. • Señalar las partes del cuerpo delante de un objeto.
2-3 años	• Jugar a insertar objetos en recipientes a una distancia corta. • Pedir al niño que imite trazos realizados en un papel, líneas verticales, horizontales, etc. • Imitar acciones cotidianas, como hablar por teléfono.
3-4 años	• Favorecer autonomía en la mesa y a la hora de ir al baño. • Promover la curiosidad por conocer.
4-5 años	• Negociar en situaciones conflictivas, ofreciendo premios y castigos inmediatos. • Fomentar el hábito de recoger los juguetes después de jugar.
5-6 años	• Exigir que cumpla sus pequeñas responsabilidades. • Favorecer la lectura de cuentos adaptados a su edad, sin centrarse únicamente en las imágenes.

Tabla 4: Ejercicios de Estimulación para niños de 0-6 años, a partir de Pérez 2009 y Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. GAT

6. CONCLUSIONES

Para que el desarrollo óptimo de los más pequeños pueda ser un hecho factible, es fundamental contar con la participación del entorno familiar en la estimulación del niño. La atención en edades tempranas, ha de estar sustentada tanto por el apoyo de la unidad familiar como por el de los profesionales que lleven a cabo la intervención, estableciendo, entre ambos, una relación basada en la comunicación recíproca, el respeto y la confianza; así, se potenciará el desarrollo pleno de los niños en cualquier ámbito de sus vidas. Además, como se ha mencionado anteriormente, no se trabajará únicamente con el niño, la familia también necesita apoyo y asesoramiento ante las dificultades que su hijo presente, para evitar así, el agravamiento de la problemática. Cada familia presenta ciertas particularidades, por lo que no se puede establecer un único sistema de intervención.

354

Todas estas intervenciones, tanto con el niño como con sus familiares más cercanos, tienen como función vital la integración/inclusión del niño en cualquier contexto, comenzando ésta en la familia y extendiéndose a cualquier ámbito, de manera que el niño sea una persona autónoma en su quehacer diario.

Para terminar este escrito, me gustaría hacer referencia a una frase de Todd Parr, “*Está bien ser diferente*”, ya que creo que sintetiza todo lo anteriormente dicho en muy pocas palabras, todos tenemos que aceptar la diferencia, asumiéndola y respetándola como una parte más de nuestras vidas, normalizando cada situación lo máximo posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2005). *Libro Blanco de Atención Temprana*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Real Patronato de Atención a Personas con Discapacidad.
- ANTÓN ROSERA, M.; et al. (2005). *La Educación Infantil. Organización Escolar. 0-6 años*. Barcelona: Paidotribo.
- ARANDA, I. (2009). *Las necesidades educativas especiales. la relación escuela-familia-comunidad*. Recuperado en Noviembre 14, 2011 disponible en <http://www.eumed.net/rev/ced/07/ias.htm>
- BJÖRK, E. ET AL. (1999). *El impacto de la intervención temprana sobre el sistema familiar: perspectivas en curso y resultados*. IX Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Málaga: Eumed.net
- BOLAÑOS, M. C. (2008). *Aprendiendo a estimular al niño*. México: Limusa
- FEAPS. (2001). *Apoyo a las Familias. Manual de buenas prácticas*. Recuperado en Noviembre 3, 2011 disponible en www.feaps.org/manualesbb_pp/apoyo_familias.pdf
- FEAPS (2005). *Atención Temprana. Orientaciones para la Calidad*. Recuperado en Noviembre 3, 2011 disponible en www.feaps.org/manualesbb_pp/atencion_temprana.pdf
- FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA-GAT (2011). *LA primera noticia. Mejora del proceso de comunicación del diagnóstico de trastorno en el desarrollo o discapacidad en la primera infancia*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad

- FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA-GAT. (2005). *Recomendaciones Técnicas para el Desarrollo de la Atención Temprana*. Barcelona: Real Patronato sobre Discapacidad.
- FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA-GAT (2010). *ATENCIÓN TEMPRANA. Guía para padres y madres*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA-GAT (2010). *Guía para el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 6 años*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA-GAT. (2011). *La realidad actual de la Atención Temprana en España*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA-GAT. (2005). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- FERRANDIZ VINDEL, I.M. et al. (2003). *Guía de recursos de Atención Temprana de Castilla-La Mancha*. Cuenca: APATCAM
- GRACIA MILLÁ, M. Y MULAS, F. (2005). *Atención Temprana. Desarrollo Infantil, diagnóstico, trastornos e intervención*. Valencia: Promolibro
- PÉREZ, L. (2009). *Programa de estimulación temprana*. Recuperado en Noviembre 3, 2011 disponible en http://www.lazarum.com/2/articulos/articulos_ver.php?idarticulo=53
- PERPIÑÁN GUERRAS, S. (2009). *Atención temprana y familia, cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Editorial Narcea
- PLANAS DOMINGO, J.A. (Coord.). (2005). *II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad*. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza.
- PONTE, J. (2003). *Legislación y atención temprana. Notas sobre aspectos Socio-sanitarios*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- SÁNCHEZ GARCÍA, T. (2003). *Atención Temprana: Atención a la Familia*. Almería.
- VVAA (2011). *Atención Temprana. Niños con Síndrome de Down y otros problemas de desarrollo*. Madrid: FEISD

Webs:

- Gobierno de Castilla-la Mancha: www.jccm.es, recuperado en Noviembre 6, 2011.
- Unidad Regiones del Información sobre la Discapacidad. Castilla-La Mancha. www.infodisclm.com, recuperado en Noviembre 21, 2011

EL TRATAMIENTO DE LA IDENTIDAD AFECTIVO- SEXUAL EN LA ESCUELA

*María José Pina Lorente
Lucía Reche Barea*
Universidad de Cádiz
lureba@hotmail.es

RESUMEN

Con esta comunicación pretendemos hacer una llamada de atención al colectivo docente para intentar paliar desde nuestro ámbito cualquier tipo de discriminación relacionada con la identidad afectivo- sexual en el entorno educativo. Así, entendemos que desde las primeras edades se debe educar en el respeto a la diversidad, sea de la índole que sea, así debemos prevenir el acoso entre iguales, el sexismo y la homofobia desde las primeras edades, educar en la sexualidad y en la afectividad de manera normalizada, favorecer el respeto a las diferencias personales y familiares y atender a la diversidad afectiva y sexual del alumnado y de sus familias. Para ello intentaremos centrar nuestro trabajo en mostrar diversas propuestas didácticas que se están realizando en distintos centros encaminadas al cuestionamiento de los roles tradicionales hombre/mujer en la familia, en los juegos y en el colegio; la diversidad familiar, con la inclusión de los nuevos modelos familiares y el respeto a las afectividades y a la diversidad de la orientación.

356

1. PERTINENCIA DE LA CUESTIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece la necesidad de dar respuesta a la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares, bajo el principio de una escuela inclusiva para todos y todas. Si bien es cierto que existe homofobia en el sistema educativo (Generelo y Pichardo, 2005), entendemos que solo es posible combatirla interviniendo desde las primeras etapas. Con ello queremos ayudar a una igualdad efectiva entre las personas por cuestiones de sexo, de género y de orientación sexual desde la no discriminación y desde el enriquecimiento con las diferencias.

Entendemos que, desde las primeras edades, se debe educar en el respeto a la diversidad, sea de la índole que sea, así debemos prevenir el acoso entre iguales, el sexismo y la homofobia desde las primeras edades, educar en la sexualidad y en la afectividad de manera normalizada, favorecer el respeto a las diferencias personales y familiares y atender a la diversidad afectiva y sexual del alumnado y de sus familias.

Es preciso que la persona que decida desarrollar la atención a la diversidad afectivo-sexual en su aula analice primero su forma de ser, sus prejuicios en relación con la diversidad y en relación con estos temas, cómo ha vivido y vive los afectos, la educación sexual y la sexualidad. Porque es difícil pretender el cambio de otro si nosotros mismos no analizamos nuestras ideas, nuestros rechazos, nuestras posibilidades y nuestras limitaciones.

De este modo con esta comunicación pretendemos hacer una llamada de atención al colectivo educativo, para intentar paliar desde nuestro ámbito cualquier tipo de discriminación que se realice a un individuo relacionada con identidad afectivo- sexual.

Para ello intentaremos centrar nuestro trabajo en mostrar distintas propuestas didácticas encaminadas al cuestionamiento de los roles tradicionales hombre/mujer en la familia, en los juegos y en el colegio; la diversidad familiar, con la inclusión de los nuevos modelos familiares y el respeto a las afectividades y a la diversidad de la orientación sexual.

2. LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y FAMILIAR.

2.1. La diversidad afectivo-sexual en la legislación educativa

La Constitución Española:

“Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. (Artículo 14).

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Artículo 27).

La LOE establece:

“Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas”.

Entre **los principios** (capítulo 1, artículo 1c) destaca: *“La transmisión de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”*.

En el texto final de la **LOE** da un mandato firme a todo el sistema educativo en cuanto al respeto a la diversidad. Y en ese sistema educativo están incluidos los centros concertados y privados, cuyas ideologías educativas no pueden estar al margen de la Ley.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía:

Algunas comunidades autónomas han desarrollado de manera más explícita el camino marcado por la LOE. Tal es el caso de Andalucía que establece como principio del sistema educativo andaluz *“el respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social”*.

Las reglamentaciones andaluzas y madrileña, por ejemplo, establecen, entre las normas de convivencia de los centros, que cualquier agresión o vejación por motivo de orientación sexual ha de ser considerada “falta muy grave”.

Marco internacional:

Declaración de los Derechos del Niño (ONU), Principio 10: “El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole.

Definición de “salud sexual” de la Organización Mundial de la Salud (OMS): “La ausencia de temores, de sentimientos de vergüenza, culpabilidad, de creencias infundadas y de otros factores psicológicos que inhiban la actividad sexual o perturben las relaciones sexuales”.

Principios de Yogyakarta: principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género (noviembre de 2006). En el principio 16, sobre el derecho a la educación, establece ocho puntos que deben cumplir los estados para garantizar **“el derecho a la educación, sin discriminación alguna, basada en su orientación sexual e identidad.**

Recomendación CM/Rec (2010) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros del Consejo de Europa sobre las medidas para combatir la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género (31 de marzo de 2010): VI. Educación. 31.

“Teniendo en cuenta los intereses del niño, los Estados miembros deberían adoptar las medidas legislativas, y de otra índole, dirigidas al personal docente y alumnos, para garantizar que el derecho a la educación pueda ser efectivo, sin discriminación alguna por motivos de orientación sexual o de identidad de género, lo que incluye, en particular, la salvaguardia del derecho de los niños y jóvenes a la educación en un ambiente seguro, libre de violencia, intimidación, exclusión social u otras formas de trato discriminatorio y degradante, en relación con la orientación sexual o identidad de género”.

2.2. La educación afectivo-sexual y familiar. Presente y futuro de la educación afectivo-sexual y familiar.

Actualmente el conjunto de actuaciones educativas al respecto carecen de relevancia a escala nacional.

Causas:

- Falta de medios y preparación del profesorado.
- Falta de concreción de estos contenidos en el currículo oficial.
- Falta de soporte a estos programas por parte de la Administración.

Por este motivo, se necesita un cambio de orientación, basada en los siguientes principios:

- Educación afectiva y sexual: parte de la educación integral del individuo.
- Dentro de la educación para la salud.
- Educación de la afectividad, para la igualdad y para la vida.

Las bases metodológicas para la educación de la afectividad, por tanto, se resumen en:

- Integración del tema en las áreas del currículo, en el currículo transversal y en el proyecto de centro.
- Adaptación de cada propuesta a la realidad de cada centro.
- Metodología didáctica participativa.
- Trabajos en equipos inter y multidisciplinares.

359

3. LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL EN LOS LIBROS DE TEXTO: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

En el Artículo 27 de la Constitución española se recoge que “La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y deberes fundamentales, así como “impulsará los derechos constitucionales y promoverá la lucha contra la xenofobia y la exclusión”.

La asignatura **Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos** nace para cumplir este mandato, asumido incluso por la Unión Europea como competencia clave dentro del proyecto de “Educación y formación 2010.”. De esta manera, son muchos los países europeos que contemplan la educación cívica en sus enseñanzas.

Pero, ¿cómo se trabaja este derecho en Educación para la Ciudadanía?

El Ministerio de Educación incluyó en el currículum básico estos puntos que obligan a los docentes a trabajar esta diversidad al menos en esos determinados contextos:

Bloque 1. Relaciones interpersonales y participación: La familia en el marco de la Constitución Española.

Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación: Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.

Bloque 3. Deberes y derechos ciudadanos: “Igualdad de derechos y diversidad. Respeto y valoración crítica de las opciones personales de los ciudadanos”.

Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI: “Diversidad social y cultural [...] Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales”.

Tras analizar la asignatura en las editoriales de Santillana (grupo Prisa), SM, Bruño, la Algaida (filial de Anaya) y Ediciones Del Serbal, Papell (2009) expone que los contenidos tratados son los siguientes:

a. Los modelos de familia: con una polémica inclusión del matrimonio homosexual, resultando que unos libros (Bruño y Ediciones del Serbal) lo han incluido y los otros no. Santillana y SM destacan el papel central de la familia en la sociedad. SM también menciona las familias monoparentales y las reconstituidas tras el divorcio. Algaida, hace ver la libertad de relaciones entre las personas y la importancia de los vínculos sociales y familiares.

b. Relaciones humanas. Se tratan las relaciones con la familia, entre hermanos, en el centro escolar, de pareja. Bruño plantea una aproximación más neutra desde la dimensión social y política del ser humano: Santillana sí habla del amor expresado en "el enamoramiento, la filiación, la fraternidad, la maternidad y la paternidad, o la amistad". SM dedica un amplio espacio a la amistad, el amor y la sexualidad.

c. Diversidad y discriminación. Es el único apartado donde se hace referencia a la homosexualidad, **condenando a la homofobia** y fomentando el respeto a la diversidad, la libertad de pensamiento y conciencia y el rechazo de la xenofobia, el racismo, y otros prejuicios.

d. Igualdad. La igualdad entre hombres y mujeres se aborda en todos los textos. Santillana repara en el doble esfuerzo de la mujer al trabajar dentro y fuera de casa.

e. Derechos humanos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos viene recogida en todas las editoriales.

f. Globalización y democracia. Tratando temas como la guerra, la pobreza, el consumo responsable, la seguridad vial, el cambio climático o la urgencia de un desarrollo sostenible.

Sin embargo, en lo que a la **diversidad** atañe, tras reflexionar sobre el tratamiento de los contenidos en las distintas editoriales de libros de texto, se aprecia que:

- Los libros de texto presentan un amplio abanico de temas y tratamientos en los que **no siempre se respetan esos contenidos mínimos**
- Algunos libros **no mencionan** que en España existe la posibilidad de contraer matrimonio entre **personas del mismo sexo**.
- Se ignora por completo en la inmensa mayoría de los textos la palabra **lesbiana o la realidad transexual**.
- Se ha podido constatar que existe un gran **desconocimiento** de los **conceptos** "sexo biológico", "identidad sexual", "identidad de género" y "orientación sexual" entre los alumnos, pero también entre los profesores.
- Como aspecto positivo, es posible destacar que la existencia de diferentes orientaciones sexuales ya aparece de forma explícita en una materia escolar.

- Obvian el temario “**Análisis crítico de los prejuicios homófobos**”.

En definitiva, la **FELGTB** considera que el mandato de mínimos del Ministerio de Educación solo es cumplido en su totalidad por los manuales de las editoriales McGraw Hill, Octaedro-Praxis y Pearson Alhambra.

4. ESTUDIOS SOBRE HOMOFobia EN CENTROS EDUCATIVOS.

Entre los **aspectos negativos** extraídos del análisis se encuentran:

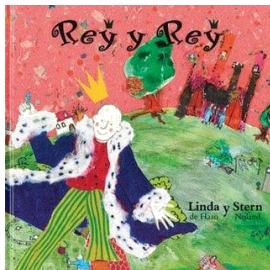
- Los centros educativos no son lugares seguros para los adolescentes LGTB o aquellos que no responden a las expectativas de género.
- La mayor parte de los adolescentes LGTB han conocido situaciones de agresión o marginación a causa de su orientación sexual o su identidad de género.
- Todos los ámbitos vitales de los adolescentes LGTB se convierten en algún momento en situaciones de exclusión.
- En torno a un 30% de alumnos varones ve con desagrado o con manifiesta hostilidad la presencia de personas LGTB en su entorno próximo. Una buena parte de este porcentaje reconoce haber tomado parte en agresiones homófobas o transfóbicas.
- Las adolescentes lesbianas son especialmente vulnerables al acoso sexual.
- Los adolescentes no conocen apenas referentes de figuras públicas gays. Mucho menos de lesbianas, transexuales o bisexuales.
- La diversidad sexual está invisibilizada en los centros educativos, a pesar de que el insulto “maricón” es el más habitual en esos mismos centros.
- La respuesta de las chicas ante la diversidad afectivo-sexual es mucho más positiva que la de los varones. La masculinidad sigue construyéndose desde posiciones opuestas a lo femenino y/o lo homosexual.
- El lenguaje que se emplea en los centros de enseñanza es totalmente heteronormativo.

No obstante, también conviene conocer **aspectos positivos** que están teniendo lugar, indicadores del cambio o transición que se comentaba al principio del documento. Son:

- Los adolescentes LGTB cada vez se reconocen y se aceptan como tales a edades más tempranas.
- Los jóvenes que tienen referentes directos de personas LGTB tienen actitudes mucho más abiertas y respetuosas con esa realidad.

5. ANÁLISIS DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS (A TRAVÉS DE LOS CUENTOS) PARA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

- Y vivieron felices como rey y rey



Con esta propuesta educativa se pretende conseguir la normalización social de la homosexualidad en el aula de Educación Infantil: en esta experiencia la diversidad afectivo-sexual se trabaja a partir del tema de los distintos modelos de diversidad familiar (Nueva ley de matrimonio y adopciones) como parte de las experiencias de los alumnos/as. Se trata de introducir este tema como parte del currículum educativo ya desde la etapa de Infantil. Hasta ahora se encuentra ausente de él.

362

En las encuestas realizadas en Centros de Formación del Profesorado se llega a la conclusión de que en Infantil este tema se trata en asignaturas optativas, y aunque los Centros defienden que su alumnado sale preparado para tratar estos temas, la mayoría de los profesores encuestados no están de acuerdo en tratarlos en esta etapa y se quejan de no contar con recursos didácticos para ello.

A partir del convencimiento de que el tema de la diversidad en todos los ámbitos se debe abordar en edades tempranas, se ve la necesidad de introducirlo en el currículo con una programación adecuada. Trata el concepto de currículo oculto, haciendo referencia a los valores que desde la escuela se *transmiten a través de estructuras que subyacen tanto a los contenidos formales como a las formas de relaciones sociales que se dan en la escuela.*

Para introducir el tema de la diversidad afectivo- sexual en un aula de Infantil, se utiliza el cuento **Rey y Rey** de Haan y Nijland, (2004), cuento de estructura clásica pero con un final sorprendente: al final el príncipe prefiere al hermano de la princesa que a ella. Se les pide al alumnado que dibuje lo que más les ha gustado del cuento. Estos dibujos serán la base para tratar el tema de la diversidad con los alumnos/as.

Como **conclusión** de esta experiencia se hace evidente que los centros no tienen estrategias definidas para tratar este tema. Tampoco el profesorado sale de la facultad lo suficientemente preparado para desarrollar este tema en las aulas. A todo esto se le une la falta de recursos y materiales enfocados para tratar el tema con alumnado de estas edades.

- Paula tiene dos mamás



Con la lectura de este libro se trabaja la diversidad familiar, con la inclusión de los nuevos modelos familiares y el respeto a las afectividades y a la diversidad de la orientación sexual.

Cuenta la historia de Paula, que vive su primer día en una escuela. En la historia que narra, cada niña y cada niño termina dibujando a su familia, incluida Paula, que dibuja a sus dos mamás.

Este cuento es muy apropiado para Educación Infantil y Primer ciclo de Educación Primaria.

Víctor Díez Mazo [15] en su artículo *El respeto a la diversidad afectivo- sexual* nos recomienda esta colección de títulos que nos facilitarán nuestra labor de concienciación desde edades tempranas:



- **Manu se va a la cama; ¡Manu, no!; Manu pone la mesa** (L. Moreno y J. Termenón, ed. Topka). Serie de tres álbumes de pasta dura ilustrados. Cada libro explora una situación de la vida diaria de Manu y de sus dos mamás. Recomendado para trabajar en Educación Infantil.

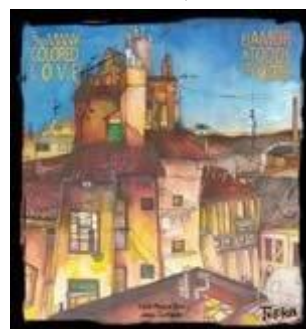
- **Por cuatro esquinitas de nada** (J. Ruillier, ed. Juventud). Este álbum ilustrado cuenta la historia de Cuadradito y de sus amigos Redonditos. Deciden entrar en la casa pero Cuadradito no puede, la puerta es redonda y él, cuadrado. Es diferente. ¿Tiene que cambiar Cuadradito para poder seguir

con sus amistades? Con este libro se trabajan la amistad, la diferencia y la exclusión con una propuesta gráfica muy original.



- **Aitor tiene dos mamás** (M.J. Mendieta y M. Piérola, ed. Bellaterra). Han comenzado a salir a la luz pública algunos casos de acoso escolar. Aitor, el protagonista del cuento, es víctima de la violencia escolar debido a que su familia es diferente a las demás.

- **Nos gustamos** (Juanolo, ed. Tandem). Este libro nos muestra cómo, sea cual sea nuestra orientación sexual, todas las personas tenemos en común que siempre nos gusta alguien. Las imágenes rozan la caricatura y consiguen mostrar la diversidad de relaciones que existen tanto en los hombres como en las mujeres.



- **El amor es de todos los colores** (L. Moreno y J. Termenón, ed. Topka). El amor de todos los colores nació cuando las madres de Maite se conocieron. Ahora el amor de todos los colores va a traer un nuevo bebé. Este libro tiene un texto tremendamente poético y unas ilustraciones exquisitas. Además, se presenta en versión bilingüe: español-inglés.

- **Oliver Button es una nena** (Tomie de Paola, ed. Everest). Oliver es un niño al que no le gusta jugar a lo que se supone que tienen que jugar los niños. A él le gusta bailar. Un libro que explora el cuestionamiento de los roles tradicionales asignados al hombre y a la mujer.

- **Las cosas que le gustan a Fran** (B. Piñán y A. Santolaya, ed. Violeta Infantil). Se trata de un libro que utiliza el factor sorpresa para mostrar las similitudes entre las familias formadas por un padre y una madre y las familias homoparentales, formadas por dos padres o por dos madres.



- **Piratas y quesitos** (C. Herrera y L. Fililla, A Fortiori Editorial). Miguel se va de vacaciones con su tío Miguel y su novio Fernando. Este libro nos presenta las aventuras de una familia en la que están presentes la diversidad y el respeto.

- **Tres con Tango** (J. Richardson y M. Parnell, ed. Serres). Ésta es la historia verídica de dos pingüinos del zoológico de Central Park de la ciudad de Nueva

Cork. Sus nombres son Roy y Silo, y su historia es diferente a la del resto de los pingüinos del zoo, porque son pareja. Es un libro con magníficas ilustraciones y con un texto libre de juicios morales.

- **Titiritesa** (Quintiá y Quarello, OQO Editora). En el reino de Antesdeanteayer vivía la princesa Titiritesa. Ella soñaba con explorar el mundo en su caballo azul. Y, así, viajó y fue al mundo de Pasadomañana, donde rescató a la princesa Wendolina. Las princesas se enamoraron y se marcharon a la búsqueda del Sueño Azul.

- **Virginia Wolf, la escritora de lo invisible** (L. Antolín y A. Santolaya ed. Violeta Infantil). En este libro se recoge la biografía de la escritora Virginia Wolf, respetando el tono poético y metafórico en el que se expresaba la escritora. Se presenta en versión bilingüe: español-inglés.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2007) *Sexualidad, identidad y afectividad. Cómo tratarlas desde la escuela*. Barcelona. Editorial Graó.

AA.VV. (2008): "Derechos Humanos y diversidad afectivo-sexual", en *Al derecho y al revés 2: materiales para la educación en Derechos Humanos* [en línea]. Citado el 09/12/2011, Amnistía Internacional, COGAM y FEDERACIÓN COLEGAS. Dirección URL: <http://www.es.amnesty.org/uploads/media/msx-educadores.pdf>

AA.VV. (2008b): "Derechos Humanos y diversidad afectivo-sexual", en *Al derecho y al revés 2: materiales para la educación en Derechos Humanos* [en línea]. Citado el 09/12/2011, Amnistía Internacional, COGAM y FEDERACIÓN COLEGAS. Dirección URL: <http://www.es.amnesty.org/uploads/media/msx-primaria.pdf>

AA.VV. (2008) *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos"*. [en línea] Citado el 11/12/2011, Federación estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales.

AA.VV (2009): *Libro Blanco sobre la Educación Sexual de la provincia de Málaga* [en línea]. Citado el 10/12/2011, Diputación de Málaga, Área de Juventud y Deportes, Málaga. Dirección URL: <http://www.institutodesexologia.org/LibroBlancoEducacionSexual.pdf>

AA.VV. (2011): "Educación para la ciudadanía en España", en *Wikipedia: La enciclopedia libre* [en línea]. Citado el 10/12/2011. Dirección URL: http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_para_la_Ciudadan%C3%ADa_en_Espa%C3%B1a

AL-GARAIA, SOCIEDAD DE SEXOLOGÍA: *Educación afectivo-sexual y Educación en los valores, pero ¿qué educación afectivo-sexual y en qué valores?* [en línea]. Citado el 10/12/2011. Dirección URL: <http://www.informacionsexual.com/actividades/educ.html>

Díez Mazo, Víctor: *El respeto a la diversidad afectivo- sexual*. Cuadernos de Pedagogía, nº 414 Monográfico.

EISENBERG, D: "Homosexualidad en la historia de España: de Adriano a Lorca" en *Estado español, Enciclopedia de la Homosexualidad* [en línea]. Citado el 10/12/2011. Dirección URL: <http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/HomoHistoria2008/Espania/Homosexualidad%20Espana%20Adriano%20a%20Lorca.htm>

- GALLOFRÉ, GUILLEM, GENERELO, JESÚS Y PICHARDO, JOSÉ IGNACIO, coord. (2008) *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. Ed. Alcalá.
- GENERELO, JESÚS Y PICHARDO, JOSÉ IGNACIO, coord. (2005) *Homofobia en el sistema educativo*. Tercer premio de investigación social Caja Madrid 2006. Madrid. Visor.
- GENERELO LANASPA, JESÚS (2011) *Leyes para la igualdad*. Cuadernos de pedagogía. Nº 414.
- HAAN, LINDA; NIJLAND, STERN (2004), *Rey y Rey*. Barcelona. Serres.
- PAPELL, A (2009): "Las seis claves de la polémica de la asignatura Educación para la Ciudadanía" en *Diario digital El economista* [en línea] Citado el 10/12/2011. Dirección URL: <http://ecodiario.eleconomista.es/espana/noticias/999466/01/09/Por-que-nace-la-polemica-con-Educacion-para-la-Ciudadania-Que-es-exactamente.html>
- PICHARDO GALÁN, JOSÉ IGNACIO, MOLINUEVO PURAS, BELÉN (2011) *De elefantes y ballenas rosas*. Cuadernos de pedagogía. Nº 414

¿CÓMO AFECTA LA RELACIÓN FAMILIA – VIVIENDAS TUTELADAS EN LA CALIDAD DE VIDA DEL DISCAPACITADO INTELECTUAL?

Nuria Torrijos Moreno

Licenciada en Psicopedagogía y Maestra Especialista en Educación Primaria

nuritorry@hotmail.com

Amparo de la Loma Moragón Sahuquillo

Licenciada en Psicopedagogía y

Maestra Especialista en Educación Infantil y Educación Primaria

366

RESUMEN

Actualmente, parece obvio que debe fomentarse el desarrollo de la autonomía y autodeterminación del discapacitado intelectual, sin embargo, ello no siempre ha sido así. Las personas con discapacidad intelectual, y por ende, sus familias, han tenido que hacer un esfuerzo redoblado por lidiar con los prejuicios y mitos socialmente generalizados hasta conseguir “normalizar” esta situación. Gracias a la superación de este arduo camino recorrido (tal vez, todavía inacabado), la existencia de *viviendas o residencias tuteladas*, es hoy, una realidad (Eroles y Ferreres, 2002). De ahí, que la cuestión que nos ocupa ahora sea, analizar teóricamente, ¿qué es una vivienda tutelada y con qué objetivos se crearon?; y desde un primer más práctico: ¿qué esperan las familias de los discapacitados intelectuales de ellas? y, ¿cómo contribuyen estos centros a mejorar la calidad de vida del discapacitado intelectual? Para dar respuesta a estas y otras preguntas, hemos tomado como muestra para este estudio, por un lado, a una asociación que ofrece servicios de vivienda tutelada en la ciudad de Cuenca (denominada ASPADEC), y por otro, a las familias que solicitan sus servicios y delegan en ella a sus familiares.

1. DELIMITACIONES CONCEPTUALES: *DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y VIVIENDAS TUTELADAS*

Lo primero que tenemos que tener en cuenta es que, cuando hablamos de personas con “discapacidad intelectual”, estamos haciendo referencia a personas con limitaciones en el desarrollo de habilidades de comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre, y trabajo (Luckasson et al, 2002, p.1).

Esta idea resulta esencial tenerla presente para comprender mejor qué son las Viviendas Tuteladas y qué sentido tienen para las personas con Discapacidad Intelectual. Así pues, y de acuerdo con la Consejería de Salud y Bienestar Social de Castilla-La Mancha (2011), podemos definir *Viviendas Tuteladas* como hogares funcionales de fácil acceso y bien comunicadas, adecuadas a las características y número de usuarios que cohabitan en las mismas, siendo éste, un grupo homogéneo de personas mayores de 18 años con discapacidad intelectual y con necesidad de apoyo intermitente o limitado.

Entre los tipos de Viviendas Tuteladas existentes, encontramos, según el Decreto 182/2006, de 1 de diciembre, del Consell, por el que se establecen las condiciones y los requisitos específicos para la

autorización de las Viviendas Tuteladas para personas con discapacidad o con enfermedad mental crónica: *viviendas asistidas, viviendas supervisadas y viviendas supervisadas para la promoción de la autonomía y el fomento del aprendizaje en las actividades de la vida diaria.*

En general, se trata de viviendas normalizadas en las que la convivencia y la práctica de actividades cotidianas (tomar decisiones, resolver diferencias, comprender y escuchar a los otros, etc.), contribuyen a lograr el máximo desarrollo posible de madurez integral en cada persona con discapacidad intelectual, para que sean autónomas y libres, sin olvidar, al mismo tiempo, que puedan disfrutar de su intimidad y privacidad.

Los servicios y/o funciones que cada modalidad de vivienda oferta, podemos resumirlos en la siguiente tabla:

Tipos Viviendas	Servicios que prestan	
	BÁSICOS	ESPECÍFICOS
ASISTIDAS	<i>Artículo 7:</i> • Asistencia, apoyo o supervisión. • Alojamiento y manutención. • Actividades de convivencia cooperación y autoayuda. • Colaboración para la búsqueda de otros apoyos específicos. • Actividades de integración en el entorno comunitario.	<i>Sección III, Art. 15:</i> • Apoyo y supervisión en actividades de la vida diaria (aseo, higiene, vestido, alimentación y medicación). • Formación de hábitos de autonomía personal. • Detección y ayuda en la solución de situaciones que alteren la rutina cotidiana, cambios emocionales y falta de motivación. • Fomento del aprendizaje de habilidades, entre ellas, la comunicación y el fomento de relaciones interpersonales, la ayuda mutua, el uso de transportes públicos para facilitar el desplazamiento autónomo. • Apoyo y orientación a las familias.
SUPERVISADAS	• Asistencia, apoyo o supervisión. • Alojamiento y manutención. • Actividades de convivencia cooperación y autoayuda. • Colaboración para la búsqueda de otros apoyos específicos. • Actividades de integración en el entorno comunitario.	<i>Sección IV, Art. 17</i> • Supervisión de actividades cotidianas (higiene, vestido, alimentación y medicación). • Formación de hábitos de autonomía personal. • Detección y ayuda en la solución de situaciones que alteren la rutina cotidiana. • Fomento del aprendizaje de habilidades, entre ellas, el uso de transportes públicos para facilitar el desplazamiento autónomo. • Apoyo y orientación a las familias.
SUPERVISADAS PARA PROMOCIÓN AUTONOMÍA Y FOMENTO APRENDIZAJE EN ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA	• Asistencia, apoyo o supervisión. • Alojamiento y manutención. • Actividades de convivencia cooperación y autoayuda. • Colaboración en la búsqueda de otros apoyos específicos. • Actividades de integración en el entorno comunitario.	• Fomento del aprendizaje en las actividades de la vida diaria. • Formación de hábitos de autonomía personal. • Fomento de habilidades sociales y laborales. • Entrenamiento en la toma de decisiones y auto organización. • Apoyo y orientación a familias. <i>Sección VII, Art. 23.</i>

2. ¿QUÉ APOYO SE PRESTA DESDE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA A LAS VIVIENDAS TUTELADAS?

A continuación, hemos recogido un esbozo de la normativa que avala el desarrollo y funcionamiento de las instituciones que se ocupan de ofertar viviendas tuteladas, con el propósito de exponer un mapa explicativo de cómo, desde el ámbito legal, se trabaja en aras de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, mayores de 18 años:

ESTATAL		
	AÑO	
LEY	1994	LEY 3/1994, de 3 de noviembre, de Protección de los Usuarios de Entidades, Centros y Servicios Sociales en Castilla-La Mancha. [DOCM 25 noviembre 1994]
	2006	LEY 39/2006 de 14 de diciembre, de promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (BOE nº 299 de 15 de diciembre de 2006).
REAL DECRETO	2007	REAL DECRETO 504/2007, de 20 de abril, por el que se aprueba el baremo de valoración de la situación de dependencia establecido por la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. REAL DECRETO 614/2007, de 11 de mayo, sobre nivel mínimo de protección del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia garantizado por la Administración General del Estado.
	2008	REAL DECRETO 179/2008, de 8 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 6/2008, de 11 de enero, sobre determinación del nivel mínimo de protección garantizado a los beneficiarios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia en el ejercicio 2008.
	2009	REAL DECRETO 74/2009, de 30 de enero, por el que se determina el nivel mínimo de protección garantizado a los beneficiarios del sistema para la autonomía y atención a la dependencia para el ejercicio 2009. REAL DECRETO 99/2009, de 6 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 614/2007, de 11 de mayo, sobre nivel mínimo de protección del sistema para la autonomía y atención a la dependencia garantizado por la Administración General del Estado.
	2010	REAL DECRETO 373/2010, de 26 de marzo, por el que se determina el nivel mínimo de protección garantizado a los beneficiarios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia para el ejercicio 2010
	2011	REAL DECRETO 569/2011, de 20 de abril, por el que se determina el nivel mínimo de protección garantizada a las personas beneficiarias del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia para el ejercicio 2011.
AUTONÓMICA		
	AÑO	
DECRETO	1999	Decreto 13/1999, de 16 de febrero de 1999, por el que se regula el procedimiento de acceso a CENTROS de Atención a Personas con Discapacidad Psíquica. [DOCM 26 febrero 1999] Decreto 53/1999, de 11-05-99, por el que se desarrolla reglamentariamente la Ley 3/1994, de 3 de noviembre, de Protección de los Usuarios de Entidades, Centros y Servicios Sociales en Castilla-La Mancha. [DOCM 21 mayo 1999]
	2004	Decreto 30/2004, de 30-03-2004, por el que se modifica el Reglamento de desarrollo de la Ley 3/1994, de 3 de noviembre, de Protección de los Usuarios de Entidades, Centros y Servicios Sociales en Castilla-La Mancha, aprobado por el Decreto 53/1999, de 11 de mayo. [DOCM 02 abril 2004]
	2007	Decreto 307/2007, de 18-12-2007, del procedimiento para el reconocimiento de la situación de dependencia y del derecho a las prestaciones del sistema para la autonomía y atención a la dependencia, y de la composición y funciones de los órganos de coordinación, de atención y valoración de la situación de dependencia.
	2008	Decreto 102/2008, de 15-07-2008, por el que se regula la concesión directa de una subvención a la Federación de entidades a favor de personas con discapacidad intelectual de Castilla-La Mancha para la adaptación de centros de servicios sociales en aplicación de la ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. Decreto 109/2008, de 29-07-2008, de medidas para la aplicación del pacto por la vivienda en Castilla-La Mancha. [DOCM 01 agosto 2008]

	2009	Decreto 173/2009, de 10/11/2009, por el que se aprueba el V Plan Regional de Vivienda y Rehabilitación de Castilla-La Mancha 2009-2012. [DOCM 16 noviembre 2009] Decreto 176/2009, de 17 de noviembre, del procedimiento para el reconocimiento de la situación de dependencia y del derecho a las prestaciones del sistema para la autonomía y atención a la dependencia, y de la composición y funciones de los equipos de valoración.
	2010	Decreto Legislativo 1/2010, de 18/05/2010, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Ordenación del Territorio y de la Actividad Urbanística.[DOCM 21 mayo 2010] Decreto 72/2010, de 25/05/2010, por el que se modifica el Decreto 173/2009, de 10/11/2009, por el que se aprueba el V Plan Regional de Vivienda y Rehabilitación de Castilla-La Mancha 2009-2012. [DOCM 28 mayo 2010]
ORDEN	1992	Orden de 31 de marzo de 1992, por la que se regula acreditación de establecimientos de Tercera Edad, Minusválidos, Infancia y Menores. [DOCM 3 abril 1992]
	1998	Orden de 17 de diciembre de 1998, de creación de los Registros Provinciales de demanda de vivienda adaptada para Personas en Situación de Movilidad Reducida Permanente. [DOCM 31 diciembre 1998]
	1999	Orden de 17 de febrero de 1999, por la que se regula el procedimiento para la tramitación de solicitudes y adjudicación de plazas en los Centros de Atención a Personas con Discapacidad Psíquica integrados en la red pública de Castilla-La Mancha y se aprueba el baremo de ingreso. [DOCM 26 de febrero de 1999]
	2007	ORDEN TAS/1459/2007, de 25 de mayo, por la que se establece el Sistema de Información del Sistema para la Autonomía Personal y Atención a la Dependencia y se crea el correspondiente fichero de datos de carácter personal.
	2009	Orden de 14/01/2009, de la Consejería de Salud y Bienestar Social, por la que se modifica la Orden de 24-10-2007, por la que se establecen las intensidades de protección de los servicios y el régimen de compatibilidad de los servicios y prestaciones económicas del sistema para la autonomía y atención a la dependencia en Castilla-La Mancha.
	2010	Orden de 24/08/2010, de la Consejería de Ordenación del Territorio y Vivienda, por la que se aprueban las bases reguladoras y se convocan ayudas para la realización de actividades de difusión y asesoramiento de las diversas líneas de ayudas previstas en el V Plan Regional de Vivienda, así como la elaboración de estudios de mercado dirigidos a detectar las necesidades existentes en nuestra región en materia de vivienda y la realización de actividades de innovación en materia de accesibilidad y de calidad de la edificación. [BOE 27 agosto 2010] Orden de 22/01/2010, de la Consejería de Ordenación del Territorio y Vivienda, por la que se regula el procedimiento de concesión, gestión y justificación de las ayudas previstas en el Decreto 173/2009, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el V Plan Regional de Vivienda y Rehabilitación de Castilla-La Mancha 2009-2012. [DOCM 29 enero 2010]
RESOLUCIÓN	2007	Resolución de 24 de abril de 2007, de la Consejería de Bienestar Social, por la que se aprueban los modelos de solicitudes de reconocimiento de la situación de dependencia y del derecho a las prestaciones del sistema y del informe social. RESOLUCIÓN de 23 de mayo de 2007, del Instituto de Mayores y Servicios Sociales, por la que se publica el acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, por el que se establecen los acuerdos en materia de valoración de la situación de dependencia. RESOLUCIÓN de 23 de mayo de 2007, del Instituto de Mayores y Servicios Sociales, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros, por el que se aprueba el marco de cooperación inter-administrativa y criterios de reparto de créditos de la Administración General del Estado para la financiación del nivel acordado, previsto en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Resolución de 02-11-2007, de la Dirección General de Coordinación de la Dependencia, por la que se delegan competencias en las Delegaciones Provinciales de Bienestar Social en materia de reconocimiento de la situación de dependencia.
	2008	RESOLUCIÓN de 2 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes de acreditación para garantizar la calidad de los centros y servicios del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. RESOLUCIÓN de 2 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Política Social, Familias y Atención a la Dependencia y a la Discapacidad, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre determinación de la capacidad económica del beneficiario y sobre los criterios de participación de éste en las prestaciones del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia.

	2009	Resolución de 20/07/2009, de la Consejería de Salud y Bienestar Social, por la que se modifica la Resolución de 24/04/2007, de la Consejería de Bienestar Social, por la que se aprueban los modelos de solicitudes de reconocimiento de la situación de dependencia y del derecho a las prestaciones del sistema y del informe de salud. Resolución de 4 de noviembre de 2009, de la Secretaría General de Política Social y Consumo, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes de acreditación en materia de formación e información de cuidadores no profesionales.
	2010	Resolución de 4 de febrero de 2010, de la Secretaría General de Política Social y Consumo, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, en materia de órganos y procedimientos de valoración de la situación de dependencia. Resolución de 29 de junio de 2010, de la Secretaría General de Política Social y Consumo, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia sobre modificación del baremo de valoración de la situación de dependencia establecido en el Real Decreto 504/2007, de 20 de abril. Resolución de 6 de septiembre de 2010, de la Secretaría General de Política Social y Consumo, por la que se publica la Addenda al Convenio de colaboración con la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, por el que se acuerdan actuaciones vinculadas con la atención a la dependencia en el marco de lo previsto en el Fondo Especial del Estado para la Dinamización de la Economía y el Empleo.
	2011	RESOLUCIÓN de 10 de febrero de 2011, de la Secretaría General de Política Social y Consumo, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, para el desarrollo del marco de cooperación interadministrativa previsto en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia y para el establecimiento y financiación del nivel de protección acordado para el ejercicio 2010. Resolución de 3 de agosto de 2011, de la Secretaría General de Política Social y Consumo, por la que se publica el Acuerdo sobre determinación del contenido de los servicios de promoción de la autonomía personal dirigidos a las personas reconocidas en situación de dependencia en grado I. Resolución de 30 de septiembre de 2011, de la Secretaría General de Política Social y Consumo, por la que se publica el Acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, sobre criterios comunes para la conceptualización, elaboración y evaluación de buenas prácticas en el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia.

Esta “radiografía” de la normativa legal vigente, pone de manifiesto el interés renovado que existe, por parte de la Administración Pública, por atender a estas personas y “ubicarlas” en viviendas o residencias dotadas de los recursos necesarios para dar respuesta a las distintas necesidades que éstos, pudieran presentar.

3. VIVIENDAS TUTELADAS EN CUENCA Y PERSONAS QUE LAS HABITAN

El contexto en el que desarrollamos este pequeño estudio, hace referencia a una Asociación concreta: ASPADEC, ubicada en la ciudad de Cuenca. Dicha Asociación cuenta, actualmente, con cinco Viviendas Tuteladas mixtas (hombres y mujeres), donde se albergan 35 personas con discapacidad intelectual, comprendidas entre los siguientes parámetros de edad, sexo y grado de discapacidad:

- Entre 18 y 70 años.
- 11 mujeres y 24 hombres.
- Con discapacidad intelectual leve (CI entre 50 - 69) y moderada (CI entre 35 - 49).

Otro dato importante a tener en cuenta es que, el 100% de los residentes trabajan, o bien en el centro ocupacional dependiente de la misma Asociación; o bien, en centros especiales de empleo.

4. FAMILIAS DEL DISCAPACITADO

Uno de los retos a los que toda familia se enfrenta, es comprender a sus hijos y poder ayudarle a satisfacer las necesidades que pudieran presentar. Sin embargo, cuando hablamos de “familia” en el ámbito de la discapacidad, ya sea intelectual o física, esta tarea se complica, pues cada una de esas necesidades que pudiera presentar el hijo, es más difícil de cumplir, ya que los recursos y apoyos de todo tipo, se hacen más necesarios, y dado que muchas familias no están preparadas para dar una respuesta ajustada a las mismas, se hace necesaria la “entrada” de otras personas ajenas al núcleo familiar (especialistas), para ofrecer apoyo y ayuda a éstas en esta compleja labor.

371

Un aspecto a tener en cuenta, y que nos gustaría señalar es que, aunque generalmente se piense que lo que más necesitan estas familias son los recursos económicos y/o materiales que su hijo/a pudiera necesitar, es necesario tener en cuenta que, además, y quizá lo más importante, es que al mismo tiempo se trabaje en la línea de mejorar la calidad del entorno emocional, para que desde la familia, el nivel de expectativas hacia el hijo con discapacidad, incremente, para que ello no afecte de modo que se limiten las oportunidades que se le vayan a ofrecer al hijo/a (García Díaz, N., 1999).

Por lo tanto, es evidente que, para satisfacer las necesidades de un hijo con discapacidad, no solamente se requiere el apoyo y ayuda de la familia, sino también de diferentes profesionales, pudiendo llegar (dependiendo de la discapacidad), incluso, a ingresar al discapacitado en centros especializados. (Asociación de Padres del C.A.M.P, 2003).

Por ello, cada vez que hablemos de “familia” aquí, debemos tener presente como esquema familiar no sólo a los padres, hermanos, etc. sino también, al conjunto de profesionales que abogan por educar a cada persona con discapacidad para que adquiera aquellas habilidades funcionales y competencias necesarias para su independencia. Es entonces, llegados a este punto, cuando se nos plantea la duda: ¿La familia concibe el ingreso del discapacitado en un centro especializado, residencia o vivienda tutelada, como una liberación para el desarrollo de sus quehaceres diarios? o por el contrario, ¿lo consideran como una pérdida causante de una sensación de vacío dentro del núcleo familiar? Claramente, todo depende del tipo de familia de la que estemos hablando, pero sobre todo, del entorno en el que ésta se desenvuelve, ya que todo influye a la hora de analizar la relación que se establece entre los miembros de una familia, y por tanto, el tipo de educación que se ofrece en la misma, interviniendo en la manera de concebir la situación de que uno de los miembros sea discapacitado, (ya sea niño o adulto), puesto que en muchos de los casos, el hecho de que el discapacitado sea una persona adulta, es irrelevante ante los ojos de los padres, los cuales tienden en ocasiones a agostar la autonomía de la persona en determinadas facetas de su vida, no haciendo uso, sino abuso, del *principio de acción benefactora* en el marco familiar. (Etxeberria, 2005).

A la luz de todas estas consideraciones, relativas al amplio abanico de tipologías familiares existentes, gira el sentido de nuestro estudio, el cuál, responde a un objetivo concreto: analizar en profundidad cuál es la demanda real de las familias respecto a las necesidades de sus propios familiares.

5. ¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LA FAMILIA Y LAS VIVIENDAS TUTELADAS?

Pese a que existe una ingente cantidad de autores que se han aproximado a estudiar cómo son las relaciones entre familias y centros educativos: Ferrándiz (2002); Villarroel y Sánchez (2002); Rivera y Milicic (2006); Bolívar (2006); Menéndez, Jiménez y Lorence (2006), Bordallo, Ferrándiz, González y de la Banda (2009); Bordallo, Ferrándiz y González Geraldo (2009)... todavía no se ha avanzado mucho en el ámbito que ocupa a las relaciones inter-familiares del discapacitado intelectual adulto. Por ello, que nos haya resultado especialmente difícil encontrar bibliografía referente a la temática que nos ocupa: las relaciones entre las viviendas tuteladas y/o residencias y las familias de personas con discapacidad intelectual.

372

Por este motivo, nos parecía relevante indagar en ello, pues creemos que un factor que influye directamente en la calidad de vida y bienestar social de las personas con discapacidad intelectual, es precisamente el que hace referencia al tipo de vínculo, comunicación y/o coordinación que pudiera existir entre las familias de “los chicos” y el centro en el que se encuentran inmersos.

Con todo ello, lo que se propone es ofrecer una humilde aportación en este sentido. Para ello, se ha tomado como muestra (tal y como hemos mencionado anteriormente), el centro ASPADEC y a las personas a las que, actualmente, presta sus servicios.

Una vez concedidos los permisos solicitados al equipo directivo de esta Asociación, y tras la revisión, tanto de la bibliografía pertinente como de la normativa legal que avala este tema, nos planteamos:

- Como objetivo general: **Conocer cuál es la participación real de las familias en las instituciones de viviendas tuteladas de la ciudad de Cuenca.**

Existe una idea extendida de que uno de los principales obstáculos con los que nos encontramos hoy día a la hora de proponer y llevar a cabo iniciativas de participación es la falta de creencia en que ésta pueda ser satisfactoria y beneficiosa para los diferentes agentes de la comunidad educativa, hay desmotivación y desilusión tanto por parte de las familias como para el personal docente (Bordallo, Ferrándiz y González Geraldo, 2009). Y en efecto, el primer paso hacia la “participación efectiva de todos los sectores afectados” o, al menos, en relación a los sectores implicados en nuestro estudio (familia y trabajadores de las viviendas tuteladas), ha de estar dirigido a incentivar y fomentar una actitud positiva ante la participación educativa.

Derivado de esto, los objetivos específicos que planteamos son:

- Analizar qué acciones se llevan a cabo para promover la participación de las familias en las viviendas tuteladas.
- Comprobar el uso real que hacen las familias de los medios que se facilitan para su participación.

Existen distintos cauces o recursos a disposición de las familias para que éstas puedan participar en la vida y funcionamiento de las viviendas tuteladas, sin embargo, ello no quiere decir que todas las familias hagan uso de ellos. Los recursos constituyen una plataforma, pero es el uso que se hace de ellos lo que les da sentido.

Un hándicap común que apreciamos es que, el escaso conocimiento que las familias tienen de estos recursos, hace que se limite, todavía más, su uso y aprovechamiento.

Por ello, estimamos oportuno también, como objetivos específicos:

- Analizar qué canales y/o estrategias se han establecido para mejorar la comunicación entre familia y Asociación.
- Comprobar qué uso se hace de esos cauces de coordinación.

Debido a que la comunicación entre familia y vivienda tutelada es uno de los niveles básicos de participación educativa, en nuestro estudio, cobra especialmente sentido la identificación y análisis de las posibles vías y/o canales de comunicación que se hayan establecido desde la Asociación en las Viviendas tuteladas (tales como correo ordinario, tablón de anuncios, notas/circulares, llamadas telefónicas, e-mails, etc.) y las familias, para garantizar que existe feed-back entre ambas.

- Valorar la actitud real de familias, profesionales y directores ante la participación familia-viviendas.
- Valorar el grado de conocimiento que existe sobre aspectos de interés en la relación familia-viviendas.
- Valorar el grado de comunicación que existe entre las instituciones: familia y viviendas tuteladas.

Todas estas propuestas ponen de manifiesto, lo mucho que se ha avanzado con objeto de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y física, pero al mismo tiempo, se pone al descubierto, el largo camino que todavía, queda por recorrer en este campo tan amplio, complejo y multidimensional.

Para lograr tal objetivo, resulta necesario que familias y centros, caminen juntos, pero no de espaldas, para aunar fuerzas y lograr que, todas las personas con discapacidad (sea del tipo que fuere), tengan acceso a un amplio abanico de oportunidades que redunden, en último término, en su desarrollo personal, social y profesional, haciéndoles sentir autónomos y dueños de su propia vida.

BIBLIOGRAFÍA

- ADROHER, S., et al. (2004). *Discapacidad e integración: Familia, trabajo y sociedad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- ASOCIACIÓN DE PADRES DEL C.A.M.P. (2003). *Buenas prácticas en iniciativa voluntaria de familias*. Valencia: FEAPS.

- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, nº 339, pp. 119-146.
- BORDALLO JAÉN, A.M., FERRÁNDIZ VINDEL, I.M., GONZÁLEZ GERALDO, J.L., Y DE LA BANDA AROCA, M. (2009) La participación de la familia en los centros educativos de Cuenca en el ámbito de la Educación Infantil, en Ferrándiz Vindel, I.M., y col., *Atención a la diversidad: un reto para la convergencia europea. VI Congreso Internacional/XXVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 455-466 (paper).
- BORDALLO JAÉN, A.M., FERRÁNDIZ VINDEL, I.M., Y GONZÁLEZ GERALDO, J.L. (2009) Educando en familia, en Nieto López, E., y Callejas Albiñana, A.I., *Las competencias básicas. Reflexiones y Experiencias*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 5-13.
- CONSEJERÍA DE SALUD Y BIENESTAR SOCIAL DE CASTILLA-LA MANCHA, 2011. Recuperado el 19 de Diciembre de 2011, a través de http://www.jccm.es/web/Gobierno_Regional/Salud_Y_Bienestar_Social/consejeria1193042237816pg/index.html
- DECRETO 182/2006, por el que Consultado el día 1 de Diciembre de 2011, en:http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/va-d182-2006.html
- DEFENSOR DEL PUEBLO. (1996). *Informes, estudios y documentos. Atención residencial a personas con discapacidad y otros aspectos conexos*. Madrid: Closas - Orcoyen, S. L.
- EROLE, C., FERRERES, C. (2002). *La discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos*. Buenos Aires: ESPACIO.
- ETXEBERRÍA, J. (2005). *Aproximación ética a la discapacidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- FERRÁNDIZ VINDEL, I.M. (2002) Reacciones familiares ante la diversidad, en Forteza Forteza, D., y Rosselló Ramón, M.R., *Educación, diversidad y calidad de vida. XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial*, Palma de Mallorca, pp. 829-840 (paper).
- GARCÍA DÍAZ, N. (1999). Problemas y demandas de las familias, en *Minusval*, 120, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, pp.12-17. Madrid.
- KARRIE, A., SHOGREN, P. D., ANN, P., TURNBULL, E.D. (2006). *Promoting self-determination in young children with disabilities. The critical role of families. Infants & Young Children's journal*. 19 (4), pp. 338 – 352.
- LUCKASSON, D.R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., REEVE, A. et al. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th Ed.). Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.
- MENÉNDEZ, S., JIMÉNEZ, L., LORENCE, B. (2006). Familia y adaptación escolar durante la infancia. XXI: *Revista educación, Norteamericana*, Consultado el 10 de enero de 2011 en <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewArticle/504> Fecha de acceso: 11 dic. 2011
- PONCE, A. (2009). *Formación en autodeterminación para familias*. Madrid: FEAPS
- RIVERA, M., MILICIC, N. (2006). Alianza familia-escuela: Percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Revista Psykhe*. 15 (1), pp. 119-135.
- VERDUGO, M. A. (2000). *Familias y discapacidad intelectual*. Madrid: Colección FEAPS

VILLARROEL, G, SÁNCHEZ, J. (2002). Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad: *Estudios Pedagógicos*. N° 28, pp. 123-141.

MESA B2



LA IDENTIDAD CULTURAL DEL PUEBLO GITANO Y SU RELACIÓN CON LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

M^a Ángeles Martínez Hernández; Berta Castejón Jiménez; Isabel M^a Ferrándiz Vindel
marianchuu@hotmail.com

377

RESUMEN

La identidad cultural de los pueblos marca significativamente el destino de los mismos, por tanto, nos hemos planteado llevar a cabo un estudio a través del cual, profundizar y conocer un poco más sobre la identidad cultural de uno de los pueblos más profundamente arraigados de nuestra sociedad, estamos hablando del pueblo de etnia gitana, analizaremos los rasgos que definen su identidad cultural y analizaremos la relación que han mantenido a lo largo de la historia con la institución escolar.

Por otra parte, una institución que ofrece la posibilidad a esta etnia y al resto de la población en edad escolar de disfrutar de una educación gratuita de calidad, preocupada por atender la diversidad del alumnado a través de los diferentes especialistas y profesionales de la educación, así como, de una amplia oferta de becas y ayudas.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este estudio hemos centrado nuestro interés en conocer los aspectos más relevantes sobre el concepto de diversidad cultural, interesándonos en particular por la etnia gitana que lleva conviviendo muchos siglos en nuestro país de manera cotidiana, y a pesar de ello, es poco lo que se conoce sobre su identidad y su cultura, por ello, hemos querido conocer un poco más sobre su rasgos de identidad y sobre su cultura en particular, su historia como pueblo, así como, analizar su relación a lo largo de la historia con la institución educativa en nuestro país.

En la actualidad, la población escolar de etnia gitana al igual que el resto, tienen la posibilidad de disfrutar de una educación con carácter universal, obligatoria y gratuita, que permite que los niños puedan acceder al sistema educativo a través de diferentes becas y ayudas, en el caso de pertenecer a una minoría étnica o no contar con los recursos suficientes. Es más, en nuestro país, en los últimos años, se han incentivado una serie de políticas educativas que han fomentado una escuela inclusiva e integradora en la que todos los niños participen sin ningún tipo de discriminación por su origen económico, social o cultural.

Este estudio ha sido realizado en un centro en el que se puede encontrar una amplia variedad de alumnado de diferente raza, origen social, origen cultural e incluso diversidad de opciones religiosas ubicado en la alcarria de la provincia de Cuenca.

1. IDENTIDAD CULTURAL

La identidad cultural de un pueblo está determinada por el territorio al que se pertenece, los rasgos históricos que definen y han marcado a su población, su cultura, su lengua, sus relaciones sociales, ritos, ceremonias, tradiciones, en definitiva un conjunto de valores y creencias que definen el carácter de sus gentes, se convierte en un colectivo o grupo que comparten diversos aspectos en común que les convierten en un colectivo con identidad propia que comparten una serie de representaciones culturales de gran repercusión pública a las que la UNESCO las ha registrado bajo el concepto de patrimonio cultural inmaterial (San Román, 1997).

El concepto de identidad cultural va más allá de identificarse con una cultura en concreto, encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. (Terrón, 2001).

Pluralismo cultural o multiculturalismo es aquella ideología o modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedad entre aquellos grupos o comunidades étnicas que sean cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes. Valora positivamente la diversidad sociocultural y tiene como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia (Calvo Buezas, 1990).

Los fundamentos esenciales del pluralismo cultural/multiculturalismo se pueden sintetizar en la aceptación de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas o raciales y su valoración positiva, la organización de la vida en sociedad se realiza sobre bases comunes y respetando las tendencias diferentes así como las complicaciones que ello conlleva. La defensa y reivindicación explícita del derecho a la diferencia, el derecho a ser distinto en valores, creencias, adscripción étnica, etc. Se pone el acento en la diferencia como derecho, al mismo nivel que otras situaciones, por ejemplo de sexo, género. Y por último, el reconocimiento general de la igualdad de derechos y deberes, elemento esencial en todo pluralismo (Jiménez y Malgesini, 1997)

2. ETNIA GITANA Y ESCUELA

La etnia gitana a pesar de tratarse de una etnia minoritaria siempre ha estado presente en nuestro país, su origen es realmente confuso, la hipótesis más generalizada es que proceden del noroeste de la India, de una zona denominada Punjab, situada en la actual frontera entre Pakistán y la India.

El nombre de “Gitanos” surge por el largo período de asentamiento que mantuvieron en una zona del Peloponeso, en Methoni (departamento de Messenia), donde existía una región sumamente fértil denominada “Egipto Menor”. Al llegar a Europa, fueron denominados los “Rom” o “Zingaros”, ya que poseían unas peculiaridades físicas diferentes, especialmente su tez que era muy morena, y una vida itinerante dedicada especialmente a la música ambulante y a la quiromancia.

Para comprender la naturaleza y el significado de lo que son los Rom y su particular forma de ver el mundo se debe indagar acerca del peso específico que ha tenido y tiene la itinerancia en la

configuración de su modo de sentir, actuar y pensar, y aunque la información sobre el origen de los gitanos es bastante escasa, es a partir de sus primeras migraciones donde empezamos a encontrar registros sobre ellos (Montoya, 1988).

En relación a la escolarización de los niños gitanos contamos con escasa documentación al respecto, sólo se tiene el trabajo de Gómez Alfaro (1998), un recopilatorio de las estrategias «educativas» con las niñas y niños gitanos en los siglos XVII y XVIII, titulado: La «reducción» de los niños gitanos. La idea de reducción-desaparición, que se repite y desarrolla en todo el trabajo, vendrá a través de las diversas propuestas de Fiscales, Síndicos, Juntas, Cortes y demás Institutos y gobernantes llegando algunas a tomar forma en las Cédulas, Pragmáticas, Ordenes Reales que se emitirán hasta la pragmática de 1783.

Estamos hablando de unos modelos educativos que trataban de reeducar a los alumnos, la idea era conseguir quitarles los hijos a sus padres, para poder llevar a cabo una serie de prácticas y técnicas de modelación para convertirlos en vasallos del rey y de la religión cristiana. "Extinción", "exterminio", "desaparición", "confusión" "mezcla"... era el discurso político reinante, tradicionalmente renuente a aceptar la dimensión cultural de la problemática gitana, ha sido, como subraya San Román (1997),

"un incesante empeño del poder por lograr la claudicación o la desaparición de los gitanos".

Es a partir del siglo XX, cuando se da el salto de una educación fundamentada en una pedagogía marcada por la religión católica a una educación más preocupada por compensar las diferencias entre sus alumnos, esas escuelas pioneras fueron las Escuelas del Ave María del Padre Manjón en 1899. La primera de ellas estaba ubicada en las cuevas del Sacro Monte de Granada, destacó por su activismo pedagógico de gran influencia en la pedagogía católica y tuvo un gran reconocimiento por sus novedosas aportaciones a las didácticas de la época. Pero las ideas evangelizadoras del padre Manjón sobre los gitanos y los fines educativos que se propone con sus enseñanzas rozan el racismo y se imparten desde una prepotencia cultural y una imposición de la religión cristiana (Abajo, 1997).

Otro hito significativo se dio en 1962 a través del Ministerio de Educación Nacional que dictó la Orden de 26 de noviembre de 1962, a través del cual se creaban las escuelas dependientes de los Patronatos de Suburbios de Madrid y Barcelona (B.O.E. 4 diciembre 1962, Núm. 290). Estas escuelas estaban más pensadas para hijos de la inmigración que desde la ruralidad llegaban a los suburbios de las capitales de provincias, en las que impartían clase, maestros escogidos y utilizaban recursos especiales (educación de adultos, colonias de verano para sus alumnos, etc.), pero también acogerían a niñas y niños payos y gitanos barrios suburbanos de Madrid (Calvo, 1990).

Pero a pesar de que la mayoría de los niños gitanos estaban escolarizados, no asistían a la escuela, debido que una gran mayoría del pueblo gitano considera más importante la educación que se le pueda dar en el seno familiar, por otro lado, ellos consideran que la escuela no es un ambiente neutral, sino que es una institución pública transmisora de una serie de valores y estilos de vida propios de la

sociedad mayoritaria que tratan de convertir y modelar a su imagen al pueblo gitano (Jiménez, C. 1994).

Desde los Secretariados Gitanos y Cáritas parroquiales, viendo el desinterés generalizado por parte del pueblo gitano, así como la rebeldía de los chicos por asistir al colegio, solicitan al Ministerio de Educación, en la década entre 1960 y 1970, una serie de escuelas a través de un Patronato en régimen de Consejo Escolar Primario (O.M. de 23 enero de 1967), para cubrir la generalizada desescolarización de las niñas y niños gitanos (Guglielmo, 2002).

Con el Real Decreto 1.174/83 sobre Educación Compensatoria, se inicia un cambio en la política educativa hacia los gitanos, ya que, promovía el desarrollo de acciones dirigidas a paliar las desventajas económicas, sociales y de residencia, además de las propiamente escolares, (la mayor dotación de profesorado y recursos, la constitución de centros de recursos y servicios de apoyo escolar, así como becas de comedor y de libros), junto a cierta flexibilidad en las normas de admisión en los centros escolares, favorecen la incorporación del alumnado gitano al sistema educativo (Soria, 1995).

A partir de este momento, existe una sucesión de cambios en la política educativa de nuestro país, que también repercutirá en los alumnos gitanos, aunque no se les cite expresamente, pero se creará la base para una educación intercultural contenida en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE 1983) y en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1990), ambas desarrollan principios y valores contenidos en la Constitución Española, basados en los principios de libertad, tolerancia, solidaridad en una sociedad plural, lucha contra la discriminación y la desigualdad, (sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión), la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España, la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.

No obstante, este ideario se mantiene en la actual Ley de Educación (LOE 2/2006) que da un apreciable reconocimiento a las diversidades culturales, aunque tampoco se refiere en ningún momento a los gitanos, pero se sobrentiende dentro del alumnado procedente de minorías étnicas.

Actualmente de forma mayoritaria, los gitanos españoles escolarizan a sus hijos en las etapas de infantil y primaria, no siendo así en educación secundaria, donde se da un abandono generalizado antes de acabar la etapa obligatoria escolar. Aun así, el alumnado gitano sigue teniendo una asistencia menos regular y un fracaso escolar mucho más alto que sus compañeros generacionales. De hecho los gitanos y gitanas que tienen carreras universitarias son muy pocos, y es que desde al propio ámbito de las familias gitanas, también se originan numerosas ocasiones, artificios y situaciones idóneas para que sus hijos abandonen de forma prematura la escuela o que su estancia en la misma no consigan obtener los resultados deseados para su formación (Guglielmo, 2002).

En gran parte es debido, al escaso apoyo familiar que reciben los alumnos gitanos en casa, en cuanto a las materias tratadas en la escuela, la falta de refuerzo, de hábito de estudio, la falta de motivación

familiar hacia el estudio, unido a que en sus casas es raro encontrar libros de lectura, o un modelo a imitar familiar de fomento de la lectura y del estudio (García, 2005).

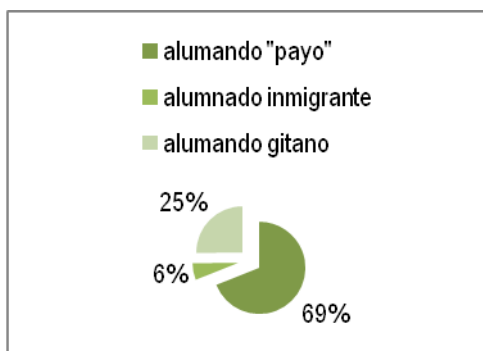
En gran parte, las diferencias que marcan el distanciamiento entre ambas culturas es porque estamos ante dos identidades culturales estructuralmente diferenciadas: por un lado, una cultura ágrafa, de transmisión oral, que valora más el pensamiento concreto y el conocimiento vinculado al desempeño de actividades cotidianas que garantizan la reproducción cultural y social del grupo (la cultura gitana), y por otro lado, una cultura letrada, de transmisión escrita, que valora el pensamiento abstracto y el conocimiento erudito (la cultura de la sociedad mayoritaria) (Terrén, 2001).

3. CONTEXTO DONDE SE REALIZA EL ESTUDIO

El centro educativo donde se va a desarrollar dicho estudio, forma parte del Colegio Rural Agrupado C.R.A. "Campos de la Alcarria", se trata de un Centro Público perteneciente a la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. (www.edu.jccm.es/cra/camposdelaalcarria). La población escolar mayoritariamente se concentra en las tres localidades (Huete, Villalba del Rey y Buendía) que componen el C.R.A. (Colegio Rural Agrupado, se trata de una respuesta organizativa para la gestión educativa de recursos materiales y humanos), son pequeñas escuelas rurales pertenecientes a un mismo entorno físico, social y natural), pero existe un pequeño porcentaje (aproximadamente un 10%) que está dispersa en otras localidades cercanas. (P.E.C., 2010), son localidades poco pobladas, en la actualidad el número de habitantes es de 2034 en Huete, 594 en Villalba del Rey y 485 en Buendía. (INE, 2010).

4. POBLACIÓN Y MUESTRA

El número de alumnos escolarizados en este último curso es de 244, supone el 12% de la población total de la localidad.



El estudio se ha llevado a cabo en esta localidad debido a la presencia significativa de una minoría étnica de etnia gitana, que mantiene relación desde hace aproximadamente unos cuarenta años con la población originaria de la localidad de Huete, se trata de una población que en este último curso ocupaba el 25% del censo educativo (65 alumnos, 30 niñas y 35 niños), algunos de ellos con alto grado de absentismo escolar y en general poco integrados en la vida del centro. Mientras que tan sólo un 6% lo forman alumnos extranjeros de origen rumano, búlgaro y peruano.

Para este estudio, la muestra ha sido la formada por los alumnos del C.R.A. “Campos de la Alcarria” de Huete (Cuenca). Analizando la población y muestra, podemos decir que existen tres notas que caracterizan el censo de la localidad de Huete, el aumento de población de etnia gitana, la discreta cifra de alumnado inmigrante en relación a otras localidades de nuestra comunidad autónoma, y el alto índice de absentismo en este último colectivo.

5. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la realización de este estudio se ha elaborado un instrumento de medida que consiste en un cuestionario ad-hoc a partir de tres factores de participación (participación como una responsabilidad compartida, como creación de oportunidades y empoderamiento y como elemento de identidad). La realización de los cuestionarios se ha llevado a cabo de manera directa tratando de que hubiese representantes de todos los órganos de gobierno del centro y de todas aquellas personas que trabajan de un modo u otro, en el centro educativo donde llevamos a cabo nuestro estudio. Empezamos entregando el cuestionario a los tres miembros del Equipo Directivo (Directora, Jefe de Estudios y Secretaria), seguidamente se paso a los distintos miembros que componen la Unidad de Orientación (Orientador, profesor de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, profesor técnico de servicios a la comunidad) y al mediador de etnia gitana), a un profesor tutor representante de la etapa de Infantil y otro de la de Primaria, a un profesor especialista en Inglés, otro representante de la especialidad de Educación Física, y otro de la especialidad de Música, al auxiliar técnico educativo, al conserje del centro (encargado de atender los números retrasos de los alumnos de etnia gitana) y a un representante del personal de cocina. Aunque el cuestionario es el mismo para todos ellos, cada uno presenta una numeración y codificación diferente para diferenciar la información, entre equipos directivos, de orientación, docentes y no docentes, preservando eso sí, el anonimato de todos ellos.

6. ANÁLISIS DE DATOS

El objeto de estudio es el de analizar el factor de participación como elemento de identidad cultural y como creación de oportunidades y empoderamiento. La Participación como Identidad Cultural se refiere al sentimiento de pertenencia a una ciudad, país o colectivo.

Este cuestionario ha sido cumplimentado por 17 profesionales del centro educativo (tanto personal laboral como docente), y según los resultados obtenidos, observamos que el elemento de identidad que en principio puede hacernos pensar que es un condicionante muy significativo en este estudio, es curioso analizar que los resultados obtenidos están por debajo de la media. A través de este cuestionario, vemos a través de las personas consultadas que trabajan en este centro, no consideran que existan rasgos de discriminación significativos hacia el alumnado gitano por parte del resto del alumnado, quizá a la inversa, si consideran que exista un poco más de discriminación.

En segundo lugar, consideramos la Participación como creación de oportunidades, es decir, se plantea si todas las personas tienen derecho a desarrollar sus potencialidades independientemente de su

condición social y se concluye observando que no se plantean distinciones ni diferencias en el trato hacia los gitanos.

En el factor que evalúa la participación como creación de oportunidades y empoderamiento, se analiza si la participación debe crear oportunidades y asegurar que todas las personas al margen de su condición social, cultural, física y económica, puedan desarrollar sus potencialidades y capacidades. Se observa que la mayoría de los resultados van en la misma dirección, se cree que se dan las mismas oportunidades a todos los alumnos del centro sin distinción alguna por cuestión de raza o etnia, no percibiéndose diferencias en el trato en relación con la población “paya”.

7. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos se desprenden varias conclusiones que ayudarán a proporcionar información a las autoridades en materia de educación, que les permitan conocer mejor la participación de la población gitana y utilizar esa información para proporcionar igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, sea cual sea su origen. Dentro de las conclusiones obtenidas, vemos que existe un interés por parte de la Administración Pública para una mejora en la inclusión de la población gitana, pero este interés no es suficiente para que este colectivo abandone por completo el frecuente absentismo escolar. Que el crecimiento de la población gitana en algunas localidades de nuestra provincia, como Huelva, no ha supuesto un aumento proporcional de participación en el centro educativo. Y por último, hemos podido constatar que el valor que depositamos, por un lado la cultura “paya” y por otro la gitana, en la educación en general, no es en absoluto parecido. Los valores, las normas, los hábitos, así como las expectativas de futuro que la cultura “paya” considera propios de la escuela, que además respeta y cumple con normalidad, no son nada importantes para la cultura gitana, y de ahí que les cueste tanto esfuerzo llevarlos a cabo. Como conclusión podemos destacar que existen diferencias importantes en la forma de entender la formación y desarrollo de la persona del colectivo gitano respecto al “payo”. Por tanto, creemos que como propuestas de futuro de debería fomentar la asistencia de la población gitana y para ello, será necesario establecer un modelo de intervención que tenga por finalidad la optimización de los recursos propios de este colectivo, más que la creación de otros programas de intervención específicos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAJO, J.E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. Madrid.
- CALVO BUEZAS, T. (1990). *El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por los profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Eunsa. Pamplona.
- GARCÍA, A. (2005). *La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, Nº. 1.

- GÓMEZ, A (1998). *Gitanos: La historia de un pueblo que no escribió su propia historia*. Trabajo presentado en la Conferencia pronunciada en el Simposio “Los marginados en el mundo medieval y moderno”, Almería, 5 a 7 de noviembre 1998”, Ed. Desamparados Martínez San Pedro. Colección Actas, nº 35. Instituto Estudios Almerienses, Diputación de Almería, 2000, pp. 79/88).
- GUGLIELMO, R. (dir) (2002). Seguimiento de la protección de las minorías en la Unión Europea: La situación de los roma/gitanos en España. Budapest: Open Society Institute/EU Accesión Monitoring Program (OSI/EUMAP).
- ITURRA, R. (1990a). *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- INE (2010). *Cifras de población y datos demográficos*. Madrid, FSG.
- JIMÉNEZ, N (1994). *La postura gitana ante la integración*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- JIMENEZ, C. Y MALGESINI. G. (1997). Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad. Madrid: Ed. La cueva del oso.
- MONTOYA, J.M. (1988). El pueblo gitano ante la escuela. La escuela ante la inadaptación social. Madrid: Fundación Banco Exterior. p.p. 137-160.
- P.E.C. (2010) del centro educativo CRA “Campos de la Alcarria” (Huete) Cuenca.
- SALINAS, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. Revista Anales de la Historia Contemporánea, 25, p.p. 165-188.
- SORIA, A. L. (coord.) (1995). Dossier España. La escolarización de los niños gitanos. Interface, 19, 8-15; y 20, 12-17.
- TERRÉN, E. (2001). *La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado*. Papers 63/64. p.p 83-101.
- SAN ROMÁN, T. (1997). *La diferencia inquietante*. Madrid: Siglo XXI.

NORMATIVA CONSULTADA

- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE número 159 de 4/7/1985, páginas 21015 a 21022 (8 págs.)
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. número 238 de 4/10/1990).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. Nº 106 de 04-05-2006).
- ORDEN DE 22 de noviembre de 1982 para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. (B.O.E. nº 290, 4 de diciembre de 1982)
- REAL DECRETO 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (BOE número 112 de 11/5/1983, páginas 13109 a 13110 (2 págs.)

TUTORÍA CON FAMILIAS

Isabel M^a Ferrándiz Vindel; Emma Escribano Picazo; M^a Concepción López Martínez;

M^a Mercedes López Martínez

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Universidad de Castilla La Mancha

Isabel.ferrandiz@uclm.es

385

RESUMEN

La acción tutorial consiste en individualizar al máximo los procesos de enseñanza y aprendizaje (cualquier proceso, no solamente los curriculares) con una atención personalizada (por parte del tutor y de otros agentes) para el desarrollo global personal y la inserción y crecimiento grupal social (Riart Vendrel, 2007).

Toda atención personalizada en el campo educativo pasa por la cooperación familia-escuela. En este sentido, entendemos la acción tutorial como espacio de colaboración entre padres y educadores. Ambos comparten la responsabilidad de favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas. Para tener éxito en esta tarea es esencial que exista una buena comunicación entre ambos. La tutoría con familias será la encargada de fomentar esta comunicación.

1. INTRODUCCIÓN

La tutoría como parte de la función docente, es responsabilidad de todo el profesorado de todas las etapas y niveles educativos y tiene como finalidad contribuir a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las tareas de mediación entre el alumnado, profesorado y familia. (Decreto 43/2005).

De esta manera, la acción tutorial se convierte en la clave del proceso educativo y en la base de las acciones de toda la comunidad educativa. Por tanto, entendemos la figura del tutor como coordinador y dinamizador de todo ese proceso.

Se entiende la acción tutorial como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se oriente hacia su formación integral y tenga en cuenta sus características y necesidades personales.

La tutoría es el nivel más básico y, al mismo tiempo, más importante de la orientación. Atiende a la totalidad del alumnado ya que se considera inherente al proceso instructivo (Gallego y Riart, 2006). Es en los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde se puede incidir directamente desde la acción tutorial.

La acción tutorial consiste en individualizar al máximo los procesos de enseñanza aprendizaje (cualquier proceso, no solamente los curriculares) con una atención personalizada (por parte del tutor y de otros agentes) para el desarrollo global personal y la inserción y crecimiento grupal social (Riart Vendrel, 2007).

Para González-Pienda (2005), las características de la acción tutorial son:

- Continua y universal.
- Procesal: extendiéndose a lo largo de todas las etapas educativas.
- Implicativa: en la acción tutorial están implicados los profesores, los alumnos, las familias así como los centros y el contexto.
- Personalizada: la tutoría está dirigida a cada individuo concreto con sus peculiaridades, necesidades, intereses y expectativas propias.
- Preventiva: de las posibles dificultades que se pueden presentar tanto a nivel de los aprendizajes instrumentales como a nivel socioafectivo y de integración social.
- Integradora: de los ámbitos educativos y personales.
- Capacitadora: para la propia autoorientación y toma de decisiones.

En este contexto los ámbitos de intervención del tutor (Riart, 1999) serían:

- a) La atención a la diversidad.
- b) La orientación personal, académica y profesional.
- c) La enseñanza de la autonomía y responsabilidad personal.
- d) La participación en el grupo y en la sociedad.
- e) La coordinación académica y administrativa.

Sin embargo, la tutoría a alumnos también debería implicar la tutoría a familias. La atención a alumnos comporta la relación con la familia., pues no sólo se aprende en la escuela (Rus Arboledas, 1996) La educación se adquiere en ámbitos socioculturales diversos siendo los agentes mediadores de desarrollo principales la familia y la escuela.

Esta reflexión nos lleva a animar dicha relación y vivenciar la acción tutorial como un espacio de colaboración y comunicación continua entre padres y educadores.

2. ¿QUIÉN ES EL TUTOR IDEAL?

El tutor es la persona capacitada para orientar al alumno y al grupo-clase, dinamizadora de las personas que interactúan con el alumnado y gestora administrativa de sus tareas hechas en unas condiciones adecuadas (Gallego y Riart, 2006)

El profesor, en cuanto tutor, actúa como maestro, orientador, consejero, asesor, apoyo para la integración de las experiencias del alumno. Esta labor debe integrarse en el trabajo educativo junto con la faceta docente, de manera que tutoría y desarrollo curricular de las áreas formen un todo. En este sentido, es absolutamente necesario conseguir un alto grado de coordinación y cooperación entre los

distintos profesores, todos ellos agentes orientadores, no sólo en orden a la economía de esfuerzos sino también por las ventajas que de ello se derivan para los fines deseados. (Sánchez, 1981).

Según el Art. 91 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006), es función del profesor tutor, entre otras, c) *La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*

Pero si tuviéramos que destacar alguna de sus capacidades reseñaríamos la de mediar en conflictos y de comunicarse con el resto de los componentes de la comunidad educativa. Es, en esta dimensión de comunicación con la familia de los alumnos y alumnas donde vamos a centrar nuestra comunicación. El siguiente apartado de la misma está dedicado a desarrollar un programa de tutorías y atención a familias en el ámbito educativo centrándonos en la interrelación familia-escuela.

387

3. PROGRAMA DE TUTORÍAS CON FAMILIAS

Fines

Desde el centro, se debe promocionar a la escuela como una organización que basa su funcionamiento en la colaboración de todos sus miembros. (Bolívar, 2000).

El tutor es el profesor que se encarga por parte del centro educativo de la relación con las familias. Si pensamos que este tipo de relación es muy importante nos plantearemos como finalidad el potenciar y establecer un marco adecuado de comunicación entre la familia y el centro, buscando recursos y estrategias de intervención con los padres. Además ofreceremos algunas ideas prácticas para dotar de contenido los diferentes encuentros donde intercambiamos información.

Objetivos

Entre los *objetivos que el tutor se debe plantear para conseguir en su relación con los padres*, destacamos los siguientes (Valdivia, 2008):

- a. *Recoger información e informar* grupal e individualmente a los padres, como medio para un conocimiento más adecuado del alumno.
- b. *Dialogar y colaborar* con los padres en el conocimiento y comprensión del momento evolutivo que está atravesando su hijo, así como formular pautas adecuadas para una mayor maduración, autonomía y desarrollo personal del alumno.
- c. *Cooperar en la valoración de sus hijos*, remarcando lo positivo, y diferenciando las expectativas que se han formado sobre sus hijos de acuerdo con la realidad.
- d. Tratar de que se profundice en la *actitud de diálogo*, como estilo de solución ante los asuntos familiares.

- e. *Animarles a participar en la vida del centro educativo*, comenzando por lo inmediato -reuniones con el tutor- para ir paulatinamente integrándose en los órganos de participación de la comunidad escolar.
- f. Contribuir a *delimitar* los campos entre las distintas *competencias* que cada estamento desarrolla en la vida institucional -consejo escolar, claustro de profesores, AMPA, asociación de alumnos... - y procurar que no se invadan competencias.

La orientación y la tutoría de los alumnos son tarea de todo el profesorado. Pero en relación con las familias, el tutor es el encargado de desarrollar y mantener la cooperación educativa con las mismas (Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R., 1996)

Actuaciones

Las actuaciones planteadas con el fin de conseguir los objetivos fijados deben ser realizadas de *manera práctica, mediante la colaboración conjunta e integradora de toda la comunidad educativa, para facilitar el enfoque globalizador que debe residir en la actuación educativa* (Jurado, 2009)

Entre las acciones llevadas a cabo por el tutor destacamos en este apartado, aquellas dirigidas a potenciar la relación con las familias de los alumnos y alumnas:

- a. Procurar y exigir la colaboración de los padres, madres o tutores en relación con el trabajo personal de sus hijos e hijas.
- b. Tratar temas formativos de interés para ellos que repercutan en la educación de sus hijos e hijas.
- c. Mantener reuniones con los padres y madres a lo largo del proceso educativo que servirán para intercambiar información y valorar con ellos la dinámica educativa de sus hijos e hijas.
- d. Estimular la participación y apoyo de los padres y madres para la realización de ciertas actividades docentes y extraescolares (colaboración en el período de adaptación, salidas, excursiones, fiestas, celebraciones, etc)
- e. Favorecer la colaboración de las familias en la inclusión de los trabajos escolares de los hijos e hijas y de los resultados en ellos obtenidos para su supervisión y posibles mejoras.
- f. Enviar comunicados a los padres (notas informativas, cartas,...) sobre distintos temas educativos de interés.

Agentes implicados

Los agentes implicados sobre los que recae la acción tutorial son los tutores, los padres y madres, el profesorado, los propios alumnos y alumnas, el equipo directivo, el Consejo Escolar y el Equipo de Orientación (Jurado, 2009).

Relación con las familias

Siguiendo a Sánchez y Martínez (2009) la relación con la familia puede darse de cinco maneras diferentes:

- a. *Contactos informales*: Son contactos que se producen a la entrada o salida del centro y suponen elementos de comunicación eficaces que pueden activar una relación fluida entre padres y profesores.
- b. *Cuestionarios*: A través de preguntas abiertas y cerradas, se utilizan para obtener una información inicial al principio del Ciclo o de la Etapa educativa. Es importante que recoja las cualidades y preferencias de cada alumno. También debe recoger información acerca de las expectativas de los padres, los aspectos que más valoran y las pautas educativas concretas que utilizan para educar a sus hijos.
- c. *Informes individuales*: Se dan en todas las etapas educativas, aunque en la etapa de Educación Secundaria, cobran más relevancia los boletines de calificaciones. Se emiten periódicamente y constituyen una evaluación cualitativa de la evolución del alumno. Cuando es difícil utilizar otros medios de comunicación, los informes constituyen un método eficaz para transmitir información a los padres.
- d. *Reuniones del grupo de padres con el tutor*: En la legislación vigente, se prescribe al menos una reunión al curso de este tipo. Para Fernández Enguita (2006) este tipo de reuniones suelen ser utilizadas para dar a conocer a las familias los criterios y prácticas de actuación del centro, variando sus objetivos o fines en función del avance del curso escolar.
Para Sánchez y Martínez (2009), existen unas cuestiones a tener en cuenta a la hora de realizar reuniones del grupo de padres con el tutor, como: la adecuación del horario, la citación previa, el acuerdo de los aspectos a tratar, el vocabulario a emplear, crear un clima de cordialidad y saber controlar los posibles momentos de discordia que puedan surgir a lo largo de la sesión.
- e. *Entrevista personal con los padres de un alumno*: Supone el mejor medio para el intercambio de información sobre el alumno y de conocimiento mutuo entre padres y tutor, y así permitimos un mejor conocimiento del ambiente familiar que rodea al alumno. Fernández Enguita (2006) las denomina como “tutorías individuales con las familias” y explica que se debe adoptar una actitud cercana, profundizando en los aspectos positivos y/o mejorables del alumno. Por su importancia hemos considerado necesario el dedicarle un espacio propio.

La Entrevista Personal con los Padres de un Alumno. Aspectos prácticos

La entrevista puede ser definida como una “forma especializada de conversación”. Supone un diálogo, un intercambio verbal entre dos personas que tiene como finalidad obtener información sobre algún hecho o comprender un comportamiento o problema (Valdivia, 2008).

La entrevista es un poderoso instrumento para la acción tutorial y, por tanto, constituye el mejor medio de que dispone el tutor para el intercambio de opiniones e información sobre el proceso educativo del alumno (Joan Riart, 2006).

La finalidad de las entrevistas que el tutor realiza con los padres de un alumno suele ser:

- Intercambiar información sobre el alumno y así lograr una mejor comprensión de su situación, sin que exista un problema especial.
- Orientarles en algún tema o problema específico que incumba a su hijo, analizarlo conjuntamente y formular un plan de intervención.

A partir de la entrevista (Sánchez y Martínez, 2009):

- El tutor puede realizar una síntesis de datos personales y ambientales sobre el alumno y confrontar con los padres sus propios puntos de vista.
- La familia puede conocer a su hijo a través de unos datos complementarios a los suyos y a menudo darse cuenta de que ciertos aspectos que les preocupan de su hijo pueden ser normales respecto a la edad en que se encuentra.

Siguiendo a Fernández Sánchez (1991) creemos que es conveniente tener en cuenta en las entrevistas con padres:

- *Objetivo que se quiere alcanzar.* Es imprescindible que el tutor se plantee lo que quiere conseguir con la entrevista.
- *Contenido* (cuestiones concretas a tratar). Es conveniente preparar un breve guión que ayude en el proceso de relación y evite dispersiones, al formular de modo esquemático las ideas principales que quiere comunicar. A nivel global hay una serie de aspectos que a lo largo de la entrevista con los padres conviene abordar:
 - a) Ambiente familiar.
 - b) Actitud hacia el centro escolar.
 - c) Actitud ante el estudio.
 - d) Aficiones y ocupación del tiempo libre.
 - e) Opinión que manifiesta sobre sí mismo y actitud ante el tema objeto de la entrevista.
- *Estrategia para desarrollar la sesión.* El tutor debe procurar que se den ciertas condiciones:
 1. Crear un clima que facilite la interrelación y comunicación.
 2. Manifestar una actitud comprensiva.
 3. Centrarse en el tema de la entrevista y utilizar un lenguaje directo y sencillo.
 4. Ayudar a clarificar la situación, no imponer la solución.
 5. Al final de la entrevista hacer un resumen de lo tratado, de los acuerdos y compromisos, procurando una despedida cordial.

En consonancia con lo anterior, el tutor en la entrevista con los padres debe evitar:

- Erigirse en juez de la situación.
 - Convertir la reunión en un interrogatorio.
 - Querer controlar la situación totalmente.
 - Limitarse a dar información.
 - Demostrar su preocupación por el problema como si fuera algo irresoluble.
 - Pretender hallar culpables de las situaciones negativas.
 - Identificarse con el alumno y rechazar a los padres o a la inversa.
 - Exteriorizar prisa.
 - Tratar de conseguir demasiado en una sola entrevista.
- *Evaluación.* Al terminar la entrevista, el tutor debe realizar una evaluación para comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos. Esta evaluación puede hacerla el tutor individualmente y mejor si se dan las circunstancias para ello, con las personas que hayan intervenido.

4. CONCLUSIÓN

En la sociedad actual, cualquier acción de tipo educativo, tiene que contar con la influencia tanto de la familia como de la escuela (Fernández Sánchez, 1991) y el binomio tutor-familia es un hecho admitido.

Si la familia se le preguntase sobre cómo sería su tutor ideal seguro que destacarían su capacidad de diálogo, comprensión, mediación en posibles conflictos, guía en la construcción de nuevos significados, una persona afectiva con sus hijos, sensible a sus necesidades y problemas. Alguien muy parecido a... ellos mismos.

Si al tutor le preguntáramos sobre el perfil de familia de sus alumnos y alumnas seguro que destacaría su disposición a acercarse al centro educativo y conocer las necesidades de aprendizaje de sus hijos, su capacidad de hacerles ver el mundo que les rodea, unos padres cariñosos pero no permisivos. Alguien muy parecido a....él o ella misma.

Si todos queremos lo mejor para nuestros alumnos-hijos, busquemos canales comunes de comunicación y participación en nuestra labor educativa.

La Tutoría se constituye, así, en una dimensión educativa de contacto personal profesor-alumno y profesor-familia, y es el tutor, la persona encargada de orientar a cada uno de los alumnos del grupo-clase y al grupo en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y BISQUERRA ALZINA, R. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

- ARNAIZ, P. Y ISUS, S. (1995). *La Tutoría, Organización y Tareas*. Barcelona: Grao.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid. La Muralla.
- DECRETO 43/2005, de 26-04-2005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006). *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: MEC.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC.
- GALLEGO, S. Y RIART, J (Coord) (2006). *La Tutoría y la Orientación en el Siglo XXI: Nuevas Propuestas*. Barcelona. Octaedro.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (2005). *La acción tutorial*. Comunicación presentada en el VIII Congreso Galaico Portugués de Psicopedagogía., Braga (Portugal), Septiembre. Disponible en: http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/paineis/j_pienda_la_accion_tutorial.pdf. [Consulta 21 de Noviembre 2011].
- JURADO GÓMEZ, C (2009, septiembre) Tutoría y acciones para facilitar la comunicación y coordinación con las familias. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 22, 1-11.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006)
- RIART, J. (1999) La evaluación tutorial. En P. Arnaiz y J. Riart (Comp) *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona. EUB.
- RIART VENDRELL, J. (Coord) (2007). *Manual de Tutoría y Orientación en la Diversidad*. Madrid: Pirámide.
- RUS ARBOLEDAS, A. (1996). *Tutoría, Departamentos de Orientación y Equipos de Apoyo*. Granada: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1981): *La tutoría en los centros docentes: manual del profesor tutor*. Madrid: Escuela Española.
- SÁNCHEZ, M.C. Y MARTÍNEZ, M.J. (2009). Relación y comunicación familia-centro: Recursos y Estrategias de comunicación. Disponible en: http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7843/3/Tema_12_Sociedad,_Familia_y_Educaci%C3%B3n.ps. [Consulta 25 de Noviembre 2011].
- VALDIVIA, J.J. (2008). La acción tutorial con las familias. *La acción tutorial en la Educación Obligatoria*. Madrid: Logoss.

UN HERMANO ESPECIAL

Isabel M^a Ferrándiz Vindel; Ana Cruz Gras Egido; Carmen

M^a Jaén López; Estefanía Pérez Patricio

Facultad Universidad de Castilla-La Mancha.

Isabel.Ferrandiz@uclm.es

393

RESUMEN

El entorno familiar es uno de los principales y más importantes agentes socializadores del niño/a, ya que en él se viven relaciones personales y sociales profundas y estables las cuales conducen a un desarrollo afectivo en el niño/a.

Para que un niño/a con discapacidad tenga una excelente calidad de vida, es imprescindible que a éste se le trate como uno más ofreciéndole las mismas posibilidades y estímulos que a los demás niños/as, es necesario trabajar para establecer lazos de unión, afectivos y positivos que le transmitan seguridad y confianza.

Pero algunas de las preguntas que nos acontecen serían: ¿Qué sucede con los hermanos de niños con discapacidad? ¿Saben y llegan a comprender que en ciertas ocasiones, éstos necesitan de un trato diferente por parte de sus padres? ¿Cómo ven al hermano con discapacidad?

CARTA A MI HERMANO

“Leo en tus ojos. Ellos me hablan con sólo mirarme, llego donde otros no ven nada. Siento lo que me dices, porque en cada momento, es por ellos por los que expresa todo lo que tus labios no pueden decir.

Se me hace un nudo en la garganta, pues con tu comportamiento exagerado, tus aleteos, tus rosas, la rigidez que pones en tus movimientos para demostrar tu alegría, los demás sólo ven desorden, no van más allá, no quieren profundizar en ti. No saben que es un grupo de deseos que se queda en tu interior y no puede salir, sólo fluye eso que se ve y que nadie entiende, sólo nosotros, y que dentro de todo eso que expresas está tu deseo de querer ser y de sentir como los demás y que no puedes hacerlo, que te preguntas por qué ellos pueden y tú no.

El nudo que se me hace es tan grande que no me deja llorar, no debo, he aprendido a hacerlo, ahogo mis lágrimas y me hago la fuerte. Miro hacia otro lado, pues no puedo hacer nada, y evito tu mirada; tus ojos penetran en mi para pedirme ayuda, en todo momento, ¡yo quiero!, pero dicen que tienes que aprender de la vida y que ella os enseñará a todos los que son como tú, especiales. Pero al fin sois sólo especiales para los que están cerca de vosotros, los demás no llegan, ni lo intentan. Leo, ahora, en tu mirada, resignación.

Resignación a todo lo que se te pide u ordena, porque se supone que hay que corregirte, tú lo aceptas, pero pides cada vez más, a papá, a mamá, a mi..., a la vida.

Quieres hablar a todo el mundo, te diriges a ellos, los provocas, pero no te entienden, no te pueden seguir y es ahí cuando me miras para que te ayude y sea yo la que contacte con él o ella para que te pueda seguir.

Me miras cuando has hecho algo mal, esperando la regañina, cuando deseas algo y esperas que te lo dé; cuando deseas que te ordene, pues te aceleras y te pierdes; me miras, siempre me miras, esperas algo de mí, y yo cada vez te dejo un poco más para que seas tú el que continúe por ese sendero para ti tan duro y que no es otra cosa, que la misma vida. Esa vida que te enseñará a ver las cosas como son y, no debo ser yo siempre quien te las enseñe a ti y los que son como tú, DIFERENTES.”

INTRODUCCIÓN

Donde mejor se puede promover el desarrollo personal, social e intelectual, además, de proteger a los niños en situaciones de riesgo, es en el contexto familiar. (Palacios, 1999).

Cuando hablamos de familia nos referimos a padres e hijos, y hablar de hijos en plural es aludir a los hermanos. Estos ocupan un lugar importante en el ámbito familiar y en la educación del hijo-estudiante. El hombre se encuentra entre dos tipos de relaciones sociales, por un lado las de desigualdad entre la autoridad y los miembros de la comunidad y el por otro las de igualdad de los miembros entre sí. En la familia las primeras son constituidas por la relación padres-hijos, y en las segundas se refieren a las relaciones entre hermanos, los cuales si faltan se origina una situación carencial irremediable. (Sarramona i López, 1999)

Las teorías que durante años han explicado el desarrollo y funcionamiento de las familias, han quedado desfasadas, debido a la rápida evolución que han tenido las mismas (incorporación de la mujer al mundo laboral, cambio de una familia numerosa a una unifamiliar...). Por todo ello, es necesario la implantación de otras teorías que tratan de hacer frente al estrés interior que sienten las familias debido a las distintas situaciones mencionadas anteriormente. (Quintanilla, 1993).

Estas familias necesitan más que nunca ayuda en su acción educativa profunda, y deben encontrar colaboración en el ámbito escolar, dentro de un marco de confianza. (Benso y Calvo, 2007).

El lazo emocional más importante durante la primera infancia es el apego, ya que determina la supervivencia de nuestra especie y además, gracias a él, el niño desarrollará un sentimiento de confianza y seguridad que le va a permitir desenvolverse en el medio con más soltura. (López y Ortiz, 1999)

De este modo el ambiente familiar influye de manera determinante en la formación de la personalidad de los niños/as. Las relaciones entre los miembros de la casa determinan valores, actitudes y modos de ser que el niño/a va asimilando desde que nace, por ello, que la familia es un eficaz medio educativo al que se le debe dedicar tiempo y esfuerzo. (Lahoz García, 2009)

Según Aldecoa (2001), la necesidad de personalización para una verdadera formación y la reciprocidad de la relación establecida, solicitan crecientes grados de participación y comunicación entre ambas instituciones. Los padres son quienes gozan de esa relación de intimidad única y que exclusivamente se da en el seno de una familia, permitiendo todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros. En una familia todos educan y todos son educados.

Hay que evitar que la conducta del niño le afecte de manera negativa, garantizándole una seguridad, por ello se hace necesaria la imposición de límites y reglas, las cuales permitirán ofrecer confianza para actuar y seguridad a la hora de relacionarse con los demás, ya que conocen los gustos, lo que está permitido y lo que no lo está. (Agrelo, 2005)

La comunicación familiar está relacionada con el establecimiento de límites y normas, así pues, los padres deben establecer y mantener una comunicación clara y directa, es decir, una comunicación sana. (Fundación Universitaria Católica San Antonio, 2005)

Hermanos

Hablamos de hermanos cuando nos referimos a aquellas personas que con respecto a otras han nacido de la misma madre o son del mismo padre. (www.rea.es)

Según Ferrandiz (2002) la llegada de una hermanita o de un hermanito a la familia provoca que el monopolio ejercido sobre el amor y las atenciones de la madre y el padre se deba ahora repartir, sin olvidar que el más pequeño acapara más tiempo de dedicación y centra la atención de todo el entorno, que parece olvidarse del niño o de la niña que antes era el receptor único de todas las consideraciones. Ante tal situación lo más normal es que surja con fuerza el sentimiento de celos que lleva a odiar al “intruso”, y que también se manifiesta con un cierto conflicto entre el amor y el odio hacia la madre o el padre que ahora no es de su exhaustiva propiedad.

El trato que se le da a un hijo depende del lugar que ocupa en la familia. El hijo mayor siempre se le ha tratado de manera especial por parte de los padres, aunque reciba toda la atención y sufra los errores cometidos por ser primerizos. Probablemente éste cuando sea mayor se le otorguen responsabilidades de cuidado a sus hermanos menores y tareas domésticas, lo que le proporcionará una sensación de capacidad e importancia que se prolongará hasta su vida adulta. (Nava Escamilla y Flores Flores, 2002)

En el caso del segundo hijo, tal vez se queje de que nadie lo quiere, de que siempre es el “segundo”. Si los padres pueden evitar sentirse culpables, y no prestarán oídos a tales quejas, finalmente el niño se dará cuenta de que él también recibe lo que le corresponde. Por consiguiente, los siguientes hijos, se sentirán aún más abajo en esa categoría de privilegios. Su compensación será tener muchos “padres”, pudiendo aprender mucho de sus hermanos mayores. Por lo tanto ningún padre o madre tienen por

qué sentirse culpable por lo que no puedan dar a los menores. En una familia unida los niños que nacen en tercer y cuarto lugar tienen una gran variedad de mentores. (Brazelton, 2001)

Quintana (1993) aludió que en aquellos casos en los que los padres consientan demasiado a su último hijo y lo traten como a un bebé, será necesario hacerse el propósito de esperar tanto de él como de los demás. Si se distingue en la familia por ser más mimado, el propio niño se desvalorizará a sí mismo como el “malcriado”. Será necesario hacerle saber y al mismo tiempo, enseñarle la importancia del compartir y colaborar con los demás.

El nacimiento de un hermano diferente

Cuando una pareja toma la iniciativa de tener un hijo, se crea un ideal de cómo desean, por eso cuando algo no va como se espera se produce una situación de estrés que puede provocar graves conflictos que afectan a la manera de afrontar la situación. Así pues tendrá mayor afección en la pareja cuando se acepte y superar el diagnóstico de forma inesperada, tratándolo como un hijo sin deficiencia.

El momento más difícil que sufren los padres al nacer un niño con deficiencias es cuando el médico les comenta el diagnóstico de su hijo. Según los estudios realizados por Sarason (1986) y García Díaz (1999) demuestran que el cómo se le comunique la noticia a los padres sobre su hijo con déficit, va a tener una gran importancia e influencia en la actitud posterior de los mismos; ya que si no se realiza de la forma adecuada pueden originar problemas innecesarios y un sufrimiento mayor.

A los familiares de un niño/a con deficiencia la carga objetiva y subjetiva que, el niño/a, trae consigo les produce diversas reacciones: eludir la situación, deformar la realidad para tolerarla mejor (negación), proteger en exceso,... (Bermez, Ortiz y Pérez, 1997)

Se ha demostrado que la mayoría de las familias que tienen un hijo con déficit no deciden tener más hijos, esto es causa del miedo a que pueda repetirse la misma situación y a la falta de tiempo que puedan dedicarle al nuevo hijo. Así pues, estos padres organizan su vida entorno al niño llegando a tener una fuerte cohesión. (Freixa Niella, 1993)

Según Freire (1986) en los casos en que los padres tienen más hijos, el mundo en el que se desenvuelven les es más amplio, obtienen satisfacciones de ellos y el sentimiento de incapacidad para procrear a un hijo no deficiente desaparece. Ante esta situación es necesario comunicar a los padres que cada niño es un ser único y tiene derecho de ser engendrado por el amor y el deseo de los padres hacia él y que va a necesitar toda la atención, cuidado, amor y dedicación, aunque sea un niño “sano”.

Lo mismo ocurre visto desde el punto de vista de los hermanos/as, al no sentirse los únicos en la familia y ver que todo no gira en torno a uno solo sino entre los miembros que la forman, ven y viven la realidad de forma distinta. Como por ejemplo, el hermano/a va a recaer en una serie de expectativas como la de ser de ayuda, soporte y estímulo del hermano/a con problemas. (Powell y Gallagher, 1993)

Se ha demostrado que en familias con un hermano/a discapacitado la relación entre ambos se ve afectada y a cada uno de ellos individualmente de forma distinta; por ejemplo: para unos puede ser visto como una experiencia positiva, enriquecedora que les enseña a aceptar la realidad y las individualidades de cada persona; otro tienen sentimientos de amargura y resentimiento hacia sus padres o hermano/a con problemas, sintiéndose celosos, abandonado o rechazados al tiempo que ven que sus padres emplean la mayor parte de la energía, atención, dinero y apoyo psicológico en el hermano/a con problemas. Lobato (1994) nos dice que estas reacciones hacia el hermano/a con problemas varía en función de sus edades y niveles de desarrollo.

Cuanto más joven es el hermano “normal”, más problemas de entendimiento tendrá ante la situación que vive y la manera de interpretarla (Ambler, 1988). En algunos casos pueden sentirse culpables por la situación o preocuparse por “reducir” la discapacidad. Conforme el niño va madurando va comprendiendo la discapacidad de su hermano, pero esto no quiere decir que no vaya a tener nuevas preocupaciones. (Powell & Gallagher, 1993)

Hay estudios en los que han demostrado que los hermanos/as de niños con discapacidades generalmente son más maduros e independientes, en comparación con los niños/as de su edad. Al estar criados en una familia en el que el uno de sus miembros tiene discapacidad, estos hermanos son más compasivos, empáticos y agradecen más las cosas pequeñas de la vida como son la salud y la unión familiar. (www.TelAbility.org)

A principios de la década de los 80, se llevaron a cabo programas donde se integraban a niños/as con mentores interesados en su bienestar. Tuvieron gran éxito. Esta práctica tiene un objetivo principal el de guiar a los niños/as en su camino hacia la adolescencia para que puedan convertirse en adultos felices y saludables.

Tras estos estudios se supo que los niños/as necesitaban mentores y que los padres eran excelente mentores pero no eran los únicos; no podemos olvidarnos de papel tan importante y fundamental que desempeñan los hermanos/as (principalmente los mayores), ya que son a ellos a quienes imitan los hermanos/as pequeños/as, siendo estos un ejemplo de fuerza y saber, al mismo tiempo que sigue siendo hermano, es decir, igual. Además, el depósito de riqueza espiritual y el efecto que en un hermano mayor provoca en el menor. Sobre estos hechos fácilmente se comprende que en determinadas ocasiones una palabra del hermano mayor o una “debilidad” de un hermano más pequeño tienen más eficacia formativa que una actuación del padre o de la madre. (García Hoz, 1990)

Un mentor es alguien que apoya, guía, da su amistad y respeto a un niño/a. Los niños/as que tienen mentores tienen menos probabilidades de participar en comportamientos peligrosos. (Duane Alexander, 2006)

La importancia de la individualidad

Como ya hemos mencionado es de gran importancia que los padres comprendan y acepten la situación de cada uno de sus hijos, pero aun así, estos se preguntan cómo tiene que tratar a sus hijos con equidad; y es que la respuesta es simple, puesto que no se puede, porque cada niño tiene su personalidad y necesita ser visto de modo diferente para los demás. Del mismo modo, resulta agotador acomodarse a cada uno. Poder hablar abiertamente de las diferencias, sin emitir juicios acerca de ellas, facilita mucho las cosas. Por ejemplo, pueden decir a uno: “A ti siempre tengo que hablarte con suavidad”, y al otro: “A ti siempre tengo que gritarte”. Esto a la larga les proporciona un mejor conocimiento de sí mismos. (Brazelton, 2001)

Los niños tienen mayores expectativas y oportunidades si reciben el apoyo de sus padres. Si estos valoran la individualidad de cada uno de sus hijos y le indican cuáles son sus virtudes particulares, dan apoyo y seguridad a cada uno. El niño será capaz de entenderlas y valorarlas. Si comprenden en qué se basan sus propias preferencias, disminuye la probabilidad de que comuniquen sus prejuicios a sus hijos. (Nava Escamilla y Flores Flores, 2002)

Es importante que los padres no se dejen atrapar por los remordimientos respecto a sus diferentes sentimientos hacia sus hijos, estos tampoco lo considerarán un problema. A los niños que conviven con otros niños les es más fácil respetar las diferencias entre los ciudadanos. (Palacios, 1999)

A modo de conclusión

Cuando los padres no reciben el hijo que han deseado durante el embarazo viven un sentimiento de duelo es cual pasa por diferentes etapas hasta llegar a aceptar la realidad en la que se encuentran, al niño y a su déficit.

Según Bowlby (1991) se pueden reconocer cuatro fases que suelen darse durante ese duelo entre los padres:

- Fase de aturdimiento: dura aproximadamente entre unas horas y una semana, y puede ser interrumpida por descargas de profunda ansiedad.
- Fase de anhelo y búsqueda de la figura pérdida: persiste durante meses y en ocasiones años.
- Fase de desorganización y desesperación.
- Fase de un grado mayor o menor de reorganización.

Este proceso puede oscilar desde meses hasta años.

Si por parte de las familias, no se reconoce dicho proceso (duelo) la capacidad afectiva y emocional será afectada de tal manera que disminuirá la preocupación por las demás personas y en la propia capacidad de amar, tomando fuerza los mecanismos de defensa. (Baker, 1997 y Brazealton, 2001).

La dinámica de las familias que tienen miembros con necesidades especiales no difiere demasiado con aquellas que son “normales”. La complejidad de estas familias, su interacción, su estructura, sus funciones y sus cambios es elevada y los estudios que abarcan todos estos elementos son en realidad muy pocos y pobres.

Los hermanos de niños “diferentes” experimentan sentimientos y reacciones que deben ser considerados como típicos y normales. Sin embargo, se deben enfrentar con las demandas que impone un hijo con necesidades especiales: tiempo, energía, dinero, paciencia... Es de vital importancia, por tanto, que los profesionales tengan en cuenta la realidad diaria de cada una de estas familias y que respondan de la forma más adecuada a la demanda de los padres con respecto a aceptación, comprensión, atención, cordialidad...

Es de vital importancia el momento en el que se les hace saber a los padres el diagnóstico de sus hijos, es en este momento cuando sus vidas dan un vuelco, buscan alternativas, niegan lo que les ocurre, sienten culpa.... Por ello, este momento va a ser el que va a determinar que unas familias determinen superen el proceso de duelo antes que otras. Es en este momento donde el profesional debe ayudar en la medida de lo posible a estas familias mediante la incorporación de estos a uno de los múltiples programas desarrollados con tal fin.

Para concluir, es importante saber que la familia de una persona con una deficiencia es, ante todo, FAMILIA y que si los lazos, tanto visibles como no visibles están bien asentados lograrán, aunque con un poco más de esfuerzo y tras un duro proceso; aceptar el hecho de que uno de sus componentes padezca una deficiencia y, por tanto realizar una vida lo más “normal” posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDECOA, J (2001). La educación de nuestros hijos. De 0 a 14 años. 6º Edición. Madrid: Ediciones Temas de Hoy (TH).
- BAKER, B.L., (1997) "Entrenamiento a padres", en Siglo Cero, vol. 28, 13-19
- BENSO CALVO C. Y PEREIRA DOMÍNGUEZ C. (Coords.) (2007) Familia y escuela. El reto de educar en el siglo XXI. Ourense: Gráficas Cars Ourense, S.L.
- BERMEZ, M., ORTIZ, D., Y PÉREZ SÁNCHEZ, M.I., (1997) “Trabajo con familias de niños discapacitados: desarrollo de un proyecto de escuelas para padres”, en Revista de Educación Especial, nº 23, pags. 77-89.
- BRAZELTON, T.B. (2001). Momentos clave en la vida de tu hijo. Barcelona: Plaza y Janés.
- DEL CASTILLO, M Y MAGAÑA, C. PADRES Y MAESTROS. Recuperado el 16 de noviembre de 2011 de, <http://www.educar.org/articulos/padresymaestros.asp>
- DUANE ALEXANDER, M.D. (2006) ¿Qué significa ser padres? Guía para el ayudarles a tener éxito como padres y madres de familia. Washington: Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano. Recuperado el 30 de octubre de 2011 de, http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs_details.cfm?from=espanol_new&pubs_id=5050

- FERRÁNDIZ VINDEL, I.M. (2002) Reacciones familiares ante la diversidad, en Forteza Forteza, D., y Rosselló Ramón, M.R., Educación, diversidad y calidad de vida. XIX Jornadas de Universidades y Educación Especial, Palma de Mallorca. (829-840) [ISBN: 84-7632-728-5]
- FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA SAN ANTONIO (2005) Educación y familia. II Congreso Internacional de la familia. Murcia: Quaderna Editorial.
- FREIRE, J.B., (1986) Actitudes de los padres frente al hijo deficiente mental II, Pamplona: Editorial Grafinasa
- FREIXA NIELLA, M., (1993) Familia y deficiencia mental, Salamanca: Amarú Ediciones
- GARCÍA ALBALADEJO, A. Y OTROS. (2006). Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- GARCÍA DÍAZ, N., (1999) "Las familias con niños discapacitados", en Minusval.
- GARCÍA HOZ, V (1990). La educación del estudiante en la familia. Como resolver los conflictos del escolar entre 6 y 18 años. Madrid: Ediciones Temas de Hoy (TH).
- GRADILLAS, V., (1998) La familia del enfermo mental. La otra cara de la psiquiatría, Ediciones Díaz Santos.
- Hermanos y Hermanas. Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de www.TelAbility.org
- L. AGRELO, V. L. (2005) La comunicación en familia. Más allá de las palabras. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- LOBATO, D., (1994) Hermanos y hermanas de niños con necesidades especiales, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- LÓPEZ, F. Y ORTIZ, M. J. (1999). El desarrollo del apego durante la infancia. En F. LÓPEZ, I. ETXEBARRIA, M.J. FUENTES y M.J. ORTIZ (Coords.). Desarrollo afectivo y social (41-65). Madrid: Pirámide.
- NAVA ESCAMILLA, M. Y FLORES FLORES, J.L. Hacia la Intervención Familiar. Recuperado el 20 de noviembre de 2011, de <http://upn303.com/files/lie/semestre7/HLIF.pdf>
- PALACIOS, J. (1999). La familia como contexto de desarrollo humano. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- PARDO SERRANO, A.M., AGULLÓ MILLA, C., (1995) Reto a un equipo: discapacidad, familia y profesionales, Madrid: Polibea
- POWELL, T. & GALLAGHER, P.A. (1993). Brothers and sisters: A special part of exceptional families. 2nd ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- QUINTANA, J.M., (1993) Pedagogía Familiar, Madrid: Nancea.
- SARRAMONA I LÓPEZ, J. (1999). La educación en la familia y en la escuela. Madrid: PPC

LAS FAMILIAS PARTICIPANDO EN LA COMUNIDAD DEL APRENDIZAJE

Sandra Chicote Martínez; Jaime González Mola; Francisco Javier Moya Romera
francisco_javiermr@hotmail.com

RESUMEN

Los cambios económicos, sociales, ideológicos y políticos, han modificado profundamente el estilo educativo de la familia en nuestro país. En la actualidad nada es comparable en las prácticas y orientaciones educativas a cómo fueron en décadas anteriores. A estos cambios no ha escapado, obviamente, la participación de la familia con la escuela y viceversa.

Con ello, se pretende en primer lugar, vencer la resistencia al cambio, la fijación a un pasado que ya no sirve como modelo válido para una realidad del todo distinta. Y, en segundo lugar, preparar a las familias en las llamadas “Escuelas de Padres” para ejercer nuevas competencias que consideramos imprescindibles y favorables para el aprendizaje de toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos)

401

1. INTRODUCCIÓN

La educación de los hijos no es una tarea fácil y requiere de una ayuda complementaria de los centros educativos, por lo que es incuestionable que los padres son los primeros educadores y responsables de la educación de sus hijos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948; Declaración de los Derechos del Niño, 1959, principio nº 7; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, Parte II, art. 10). De manera que, la escuela no se apropia de las funciones y/o tareas educativas-formativas de los padres hacia los hijos, sino que supone una cooperación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de éstos. Cada niño es un miembro de su familia y tiene una configuración única en su estructura y sus relaciones (Benso, 2007). En este sentido, se entiende familia y escuela como dos de los subsistemas más relevantes en sus vidas durante la infancia y la adolescencia.

Tal y como se recoge en la legislación actual “la participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que deben realizar los alumnos y alumnas, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad” (LOE, 2006).

Desde esta perspectiva, la participación educativa surge como un cauce para la ayuda y la colaboración entre el entorno familiar y el escolar (Garreta Bococho & Llevot Calvez, 2007) y como un recurso práctico que aparece en los Proyectos Educativos de los Centros para desarrollar en los alumnos las competencias básicas recogidas en el curriculum, entendiéndose la participación familiar como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos.

2. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El centro educativo debe fomentar la participación educativa como uno de los apoyos fundamentales de una sociedad democrática y la implicación de todos los sectores afectados en la educación de los individuos, destacando la gran influencia socializadora de la familia.

Palacios y Paniagua (1993) hablan de una serie de razones por la que es importante dicha participación:

- Especificidad de los aprendizajes antes de los seis años

El aprendizaje de los niños está completamente vinculado con las experiencias y vivencias de sus vidas cotidianas. Todo lo que hacen fuera del contexto escolar es igual de importante que lo que hacen dentro. Los docentes, muy conscientes de este hecho, pretenden que su labor educativa tenga una continuidad y una persistencia, por lo que la colaboración y la participación familiar es necesaria e imprescindible.

- Necesidad de complementar la acción educativa sobre el niño y la niña

La intervención educativa dentro y fuera del contexto escolar necesita tener un carácter de complementariedad y, también, de continuidad. Por lo tanto, es indispensable establecer unas buenas relaciones de colaboración y de intercambio de información entre las familias y el centro educativo.

- La colaboración de los padres y madres garantiza una acción educativa más eficaz

Flecha (2006) expone que la participación familiar en la escuela supone un enriquecimiento del contexto de aprendizaje. La diversidad de interacciones que aportan los diferentes bagajes de las personas adultas participantes incrementan las oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas. Los referentes en la propia cultura y en otras en cuanto a formas de vida, profesiones y otros aspectos se multiplican, al tiempo que se potencian el conocimiento, respeto y solidaridad ante la diversidad.

La palabra participación hace referencia tanto a la transmisión de información como a la pertenencia o implicación, y debe entenderse como una exigencia de la calidad educativa. Según Gómez (2006), la participación ejerce una supervisión responsable y comprometida sobre las prácticas educativas desarrolladas en los centros.

Tal y como queda recogido en La Constitución Española (1978), desde nuestro sistema educativo, la participación no es un fin ni un privilegio dado o regalado a las familias, sino que es un derecho y un deber de los padres ante la educación de sus hijos, entendiéndose ésta como un medio significativo para conseguir los fines de la educación:

- Artículo 27. 2: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.*
- Artículo 27. 5: *“Los poderes públicos garantizan el derecho a todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados”.*

Para Gómez, A. (2006), las familias pueden participar de diferentes maneras en la vida y gestión de los centros docentes, tanto de forma individual como colectiva.

- Participación individual

Esta participación se realiza a través de tutorías y orientación. La relación de los tutores con la familia es llevada a cabo mediante entrevistas individuales para poder conocer el progreso personal y académico del alumnado y así exponer el plan global de trabajo del curso, la programación didáctica y los criterios de evaluación, las medidas de apoyo, etc.

- Participación colectiva

Los padres, una vez conscientes de que forman parte de un colectivo, con unas necesidades comunes y unos mismos objetivos, pueden participar en la escuela a través de entidades representativas, como por ejemplo, siendo miembros de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS).

En estas asociaciones se trata de dar respuesta a las inquietudes de las familias y se abordan, de manera colectiva, los problemas y actividades para conseguir objetivos comunes. La cultura de la participación en el ámbito educativo ayuda a reducir los conflictos producidos en los centros docentes, inherentes a cualquier actividad humana.

El marco legal vigente hasta ahora proporciona otras posibilidades de participación: a través de *Consejos escolares* (en los cuales los padres toman decisiones, opinan, asesoran a las administraciones...), o mediante *Escuelas de Padres*, como señalamos más adelante detenidamente.

Pero de nuevo, aparecen interrogantes que pueden orientarnos a la hora de fomentar esa esperada participación “activa” de las familias en los centros educativos. ¿Los padres tienen conocimiento de estas posibilidades de participación? ¿Desde el centro se da la información suficiente de los recursos de comunicación existentes con la familia? ¿Los tutores saben cómo ayudar y apoyar a las familias?

Citando de nuevo el estudio de Bordallo (2008), esta autora propone cómo optimizar el uso de los recursos de participación:

- Mejorando la comunicación bi-direccional con un buzón de sugerencias, la Agenda escolar del alumno, el uso del e-mail...
- Creando y generando un clima escolar de participación con la flexibilización de horarios de atención a las familias, con las Jornadas de Puertas Abiertas del centro.

- Y evidentemente, formando e informando de los servicios y asociaciones escolares (AMPAs y Consejos Escolares), de las normas del centro y a través de Escuelas de padres.

A día de hoy, uno de los principales obstáculos con los que se encuentran los docentes en los centros, a la hora de proponer y llevar a cabo iniciativas de participación, es la falta de creencia en que ésta pueda ser satisfactoria y beneficiosa para los diferentes agentes de la comunidad educativa, existe una desmotivación y desilusión tanto por parte de las familias como para el personal docente (Palacios y Paniagua, 1993; Garreta Bochaca & Llevot Calvet, 2007)...

Y en efecto, para poder lograr una “participación efectiva de todos los sectores afectados” (Familia, Equipo Directivo, Claustro de Profesores y Tutores), se debe incentivar, impulsar y fomentar una actitud positiva ante la participación educativa.

Pero, ¿realmente es esta creencia cierta? ¿Las familias están dispuestas a participar verdaderamente en los centros educativos? ¿Quieren los directores, profesores y tutores de los centros que las familias participen?

En un estudio realizado por Bordallo (2008), se puede afirmar que tanto las familias como el centro educativo quieren participar y están dispuestos a hacerlo pues los datos y valores obtenidos son muy positivos en ambos contextos. Por tanto, esto supone un primer paso y una primera intención que puede servir de trampolín para llevar a cabo iniciativas participativas.

3. ESCUELA DE PADRES

Según Bolívar (2006), el contexto familiar es el primero y mas privilegiado de los contextos para desarrollar la socialización (criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, etc.). La familia es un primer vehículo intermediario entre el niño y su entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social. Pero esta institución integradora está hoy puesta en cuestión. Siempre ha estado claro que la familia educa y la escuela enseña, pero de un tiempo a esta parte (Hay quien lo relaciona con la incorporación de la mujer al mercado laboral) se le exige a la escuela un papel educador cuya labor recae en los ya sobrecargados profesores. Por otra parte, puesto que en los últimos años la edad de emancipación se ha ampliado notablemente (en un alto porcentaje hasta los 30 años), como nos informan los análisis sociológicos (Elzo, 1999), hacen que la familia continúe desempeñando un papel educativo de primer orden.

Desde hace unos años, se proponen una serie de proyectos formativos en los centros educativos denominados “Escuelas de padres y madres” (EPM), los cuales varían en función de: objetivos, componentes, método de trabajo y contexto donde se desarrolla.

García Campos (2001) definió Escuelas de padres y madres como “aquellas actividades formativas que se destinan a personas con el fin de mejorar su capacidad para favorecer el desarrollo y la autonomía de sus hijos e hijas, bien a través de acciones privadas (familiares) como en su implicación activa en acciones colectivas desarrolladas en el seno de los centros educativos o de las comunidades que los integran”.

Primeramente antes de poder desarrollar nuestra propuesta, es necesario definir que entendemos por Escuela de padres/madres, esto es, cualquier tipo de actividad formativa dirigida a padres que les proporcione a los asistentes conocimientos, destrezas u otros recursos para su desarrollo como padres/madres. Si bien planteamos la exposición de un modelo razonado, no pretendemos que este sea el único modelo. Por el contrario creemos que la mejor Escuela de padres y madres no existe. Sólo existen buenas Escuelas de padres y madres cuando se ajustan a las necesidades de sus integrantes y realizan aportaciones útiles y positivas (CEAPA, 2011)

Las características fundamentales que nos describe Tschorne, P y otros (1992) con respecto a las Escuelas de Padres son las siguientes;

- Carácter Colectivo.

El abordaje de problemas y temás de itneres de un grupo de pesonas interesadas, esto da lugar a un enriquecimiento de la capacidad formativa de cada uno de ellos y la búsqueda de consejos para solucionar problemas que les hayan surgido a algunos de ellos en el ámbito de la crianza de un hijo o hija.

- Carácter Instrumental.

No se refiere a un hablar por hablar, se refiere a la resolución de problemas en grupo mediante consejos o debate, a fin de, como se menciona en el apartado anterior, poder mejorar la labor como padres.

- Carácter Contextualizado.

Parte del análisis del contexto donde los alumnos crecen y se educan, y de la realidad (familiar, educativa y comunitaria) donde se encuentran.

- Carácter Abierto.

Colaboran personas próximas a sus problemas que pueden aportar experiencias, conocimientos y opiniones útiles para los padres y madres.

- Carácter Dinámico.

Los padres deben ser flexibles y adaptar su proyecto a las circunstancias de cambio dadas en función de las necesidades, del centro o del entorno.

Cada Escuela de Padres se puede definir en función de sus objetivos, los padres que la integran, la metodología, el lugar donde se desarrolla.

Desde nuestro centro educativo situado en la ciudad de Cuenca, durante el último trimestre del curso anterior (2010-11) se ha ido publicitando la Escuela de Padres, ofertándola a todas las familias del centro sin hacer distinción del nivel educativo (nuestro centro tiene alumnos desde 1º de Educación Infantil hasta 2º de Bachillerato) y solicitándoles que rellenaran el siguiente cuestionario.

Cuestionario Previo a la participación en la Escuela de Padres

- ¿Sabéis lo que es una Escuela de Padres?
- ¿Has participado en alguna?
- ¿Qué esperas de esta Escuela de Padres?
- ¿Qué temas te parecen primordiales a la hora de trabajar en la Escuela de Padres, relacionados con Educación, Hábitos, Conducta, otros...?
- ¿Qué quisieras haber conseguido personalmente al terminar el curso?
- ¿Crees que te servirá para mejorar la relación/comunicación con tus hijos y con el centro?

406

Tras ver, desde el equipo de orientación los intereses de las familias, se elaboró en colaboración con los tutores (enlace directo con las familias) una posible programación de contenidos y se comenzó el contacto con las personas (expertos) que podrían ayudarnos en el desarrollo de los temas.

Según Lamata (1991) lo ideal es conseguir técnicos y/o expertos entre los propios padres del centro educativo que posean esa preparación profesional específica y que cumplan una serie de condiciones:

- a) Ser preferiblemente del barrio o vivir cerca de él.
- b) Conocer la realidad de los participantes al que se va a dirigir.
- c) Saber partir de los conocimientos previos del grupo y valorarlos.
- d) Tener una mínima formación en cómo dinamizar los grupos.
- e) Manejar un vocabulario cercano al colectivo, evitando tecnicismos.
- f) No abusar de simples exposiciones, sino combinarlas con medios audiovisuales.
- g) Manifestar una serie de conocimientos específicos (Psicología evolutiva, sistema educativo, atribuciones, funciones de las AMPAs, etc.).

Teniendo en cuenta que es nuestro primer año de andadura, no hemos querido sobrecargar de contenidos, ni agobiar todas las semanas a las familias con las que vamos a trabajar.

Las sesiones serán quincenales, haciéndolas coincidir con talleres programados para los alumnos/as; de esta manera se solventa el problema de los múltiples desplazamientos; y se ha decidido que la duración de las sesiones será de no más de una hora y media.

Para comenzar, los temas a tratar serán muy cercanos a ellos, teniendo en cuenta sus prioridades y sus intereses, el ambiente urbano (de pequeña ciudad) y la edad de sus hijos.

Por lo que, y siguiendo a Rezsóhazy (1988), podremos encontrarnos con las siguientes ventajas:

- Los padres y madres reflexionarán, intercambiarán experiencias-preocupaciones-aportaciones y debates y, además, serán un instrumento para lograr la mejora de la calidad educativa.
- Dichos participantes elegirán los temas que quieren abordar, y cuestionarán los propios objetivos y criterios educativos.
- Al aprender a comunicarse en las reuniones, adquirirán contenidos y compromisos que conducirán al cambio de actitudes.
- Formarán un grupo de aprendizaje, pequeño, heterogéneo, libre, democrático e informal.
- Ofrecerán un mensaje de interés sobre el proceso educativo al resto de la Comunidad. Otros padres, el profesorado y los alumnos percibirán que los padres y madres se preocupan por entender más lo que les pasa y mejorar

407

Para incrementar este tipo de implicación de las familias, procuraremos desde la Escuela de Padres fomentar:

- Estrategias para incrementar las capacidades del centro escolar para implicar a las familias: como un clima escolar dinámico e interactivo, un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y familias...
- Estrategias para capacitar a los padres a involucrarse efectivamente y hacerlos conscientes del relevante papel que tienen en el aprendizaje exitoso de sus hijos. (Hoover-Dempsey et al., 2005)

Finalmente, en la medida de lo posible, los propios padres y madres deben ser quienes organicen y coordinen su propia formación puesto que no hay nadie mejor que ellos mismos para saber lo que quieren hacer y cómo lo quieren llevar a cabo.

4. CONCLUSIONES

La escuela centralizada en la persona ha de fomentar experiencias humanas, en la cavidad de una verdadera comunidad, a través de un ambiente estimulante donde los valores no son tanto pensados cuanto constantemente vividos. La comunicación, entendida como el mecanismo por medio del cual las relaciones humanas existen y se desarrollan, juega un importante papel. Para que la comunidad funcione de modo eficaz, es significativo que sus miembros puedan comunicarse con facilidad, lo que influye asimismo en el grado de satisfacción de sus componentes. Según Bartolomé (1984), comprender la acción educativa como una tarea de humanización significa asumir que toda la escuela, sus estructuras materiales, sus métodos, su pedagogía, las actividades que ofrece... están al servicio de hacer crecer al hombre, a todo el hombre y a todos los hombres que constituyen su comunidad.

Este colectivo de familias y escuelas deben ponerse de acuerdo en los objetivos que se establecen para los niños, y tanto unos como otros deben reconocer el papel que cada una juega en el éxito de la educación de los niños. En un programa llevado a cabo por Walberg, Bole, and Waxman (1980) para los seis primeros años de primaria en el que los padres firmaron un compromiso de proporcionar altas

expectativas, un ambiente adecuado de estudio, estímulo al aprendizaje mediante la discusión del trabajo diario y cooperación con los maestros en temas relacionados con la disciplina se observaron ganancias significativas en el rendimiento de los estudiantes.

Por lo que esta participación de los padres en la vida escolar parece tener repercusiones tales como:

- Un mejor rendimiento escolar.
- Una mayor autoestima de los niños y niñas.
- Actitudes más positivas de los padres y madres hacia la escuela .
- Mejores relaciones padres/madres e hijos/hijas.

Según Pineault (2001), estos efectos repercuten incluso en el profesorado, ya que los padres y madres consideran que los más competentes son aquellos que trabajan con la familia. Con esto se confirma que haya que darle importancia a esta temática para incrementar la conexión de la comunicación y participación de la familia con el contexto educativo y donde la Escuela de Padres es la vía adecuada para llevarlo a cabo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M. (1984). *Los protagonistas de la educación*. En Revista Crítica, nº 719.
- BENSO, C. (2007). “Cambios y resistencias en el bachillerato a principios del siglo XX: currículo, coeducación y formación del profesorado en los congresos internacionales de segunda enseñanza”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 211. Pág. 289 – 317. IISUE
- BOLÍVAR, A. (2006). “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. en *Revista de Educación*, nº 339 Pág. 119-146.
- BORDALLO JAÉN, A.M. (2011) *La participación de las familias en los centros educativos: un estudio descriptivo en el nivel de Educación Infantil*. Granada: Ediciones Adeo
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS (CEAPA). Recuperado el 24 de Octubre de 2011 en www.ceapa.es
- ELZO, J. Y OTROS (1999): *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.
- FLECHA, R. (2006). *La participación de las familias en las Comunidades de Aprendizaje*. En Sánchez C. (coord.) (2006). *Participación de las Familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GARCÍA CAMPOS, L. (2001): *Temas de Escuela de Padres y Madres. Carpeta 1: La escuela de padres*. Madrid: CEAPA.
- GARRETA BOCOCHA, J., & LLEVOT CALVET, N. (2007) “La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?”, en Garreta, J. (ed.) *La relación familia-escuela*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida. Pág. 9-12
- GÓMEZ, A. (2006). *La participación de los padres en los centros educativos: coordinadas legislativas*. En Sánchez C. (coord.) (2006). *Participación de las Familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- HOOVER-DEMPSEY, K. V.; WALKER, J. M. ET AL. (2005): "*Why do parents become involved? Research findings and implications*", en *Elementary School Journal*, 106 (2), Pág. 105-190.
- LAMATA, R. (1991). *Enfoque metodológico de la formación (dichos, hechos y trechos)*. Madrid: Editado por la Escuela de Animación de la Comunidad Autónoma de Madrid
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- PALACIOS, J. Y PANIAGUA, G. (1993): *Colaboración de los padres*. MEC. Madrid.
- PINEAULT, C. (2001). "*El desarrollo de la competencia de los padres*", en Gervilla Castillo, A. y Otros (Coords.). *Familia y Educación. Educación Familiar*. Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores" Universidades de Andalucía.
- REZSOHAZY, R. (1988). *El desarrollo comunitario*. Madrid: Editorial Narcea.
- RIVAS BORRELL, S, (2007) "*La participación de las familias en la escuela*", en *Revista Española de Pedagogía*, nº 65, 238. Pág.559-574.
- TSCHORNE, P Y OTROS AUTORES (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Editorial Paidós
- WALBERG, H., BOLE, R., & WAXMAN, H. (1980). "*School-based family socialization and reading achievement in the inner city*", en *Psychology in the Schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

OLIMPIADA MATEMÁTICA 2012. UNA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

Isabel M^a Ferrándiz Vindel; M^a Ángeles Muelas Orejón
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad de Castilla La Mancha
Campus de Cuenca
Isabel.ferrandiz@uclm.es

410

RESUMEN

Dotar al proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas de un nuevo enfoque en el que se consolide su carácter lúdico desde el cálculo y la resolución de problemas ha llevado a un grupo de maestros a realizar un proyecto dirigido al Tercer Ciclo de Educación Primaria en el que se invita a participar a todo el profesorado implicado de la provincia de Cuenca.

En esta comunicación se muestra cómo se lleva a cabo la experiencia desde un aula inclusiva en la que todo el alumnado participa de acuerdo con su capacidad, teniendo como eje motivador la propuesta de una Olimpiada matemática que se celebra cada año.

1. INTRODUCCIÓN

Al pedir a los niños de Tercer Ciclo de E. Primaria que nos hablaran de su idea de las matemáticas no nos sorprendió escuchar que alrededor del 95% de los alumnos respondieran que: Son difíciles. Hay que hacer muchos ejercicios en el cuaderno. A veces no salen las cuentas. Son aburridas, no sirven para nada. Se me dan bien porque me sé las tablas de memoria...y sólo un 5% respondiera que: Me divierto cuando resuelvo problemas, puedo revisar la factura del supermercado, me gustaría calcular cuántas personas pueden sentarse en las gradas del campo de fútbol...

Al analizar los resultados de las pruebas de matemáticas que arrojan los informes PISA, la puntuación obtenida por los jóvenes españoles en 2009 es de 483 frente a los 476 del año 2000. Estos datos reflejan que no hay diferencias significativas con los promedios alcanzados por los jóvenes de países como Reino Unido, Estados Unidos, Portugal e Italia. España se sitúa en el nivel 3 de rendimiento, es decir, en la media de la OCDE. Y aunque los resultados van mejorando respecto a evaluaciones anteriores distamos mucho de llegar a la excelencia, por lo tanto algo está fallando en nuestro sistema educativo respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje, a pesar de que se le dedica una atención considerable en el horario lectivo de las enseñanzas obligatorias y se comienza a impartir la materia desde el Segundo Ciclo de la Educación Infantil.

La formación matemática, según el Proyecto PISA, consiste en la capacidad para identificar, comprender e implicarse en las matemáticas y emitir juicios con fundamento acerca del papel que

juegan las matemáticas como elemento necesario para la vida privada, laboral y social, actual y futura de un individuo como ciudadano constructivo, comprometido y capaz de razonar.

El informe OCDE / PISA evalúa la competencia matemática basándose en las ocho Competencias Matemáticas específicas identificadas por Mogen Niss (1999) y sus colegas daneses, que se engloban en dos propuestas:

1. Habilidad para preguntar y responder cuestiones en matemáticas y por medio de las matemáticas:

- ☐ Pensar matemáticamente.
- ☐ Modelizar matemáticamente.
- ☐ Proponer y resolver problemas de matemáticas.
- ☐ Razonar matemáticamente.

2. Habilidad para utilizar el lenguaje y las herramientas matemáticas:

- ☐ Comunicar en, con y sobre las matemáticas.
- ☐ Representar objetos y situaciones matemáticas.
- ☐ Utilizar símbolos y formalismos matemáticos.
- ☐ Utilizar recursos auxiliares y herramientas.

La presencia en la LOE -Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006)- de las COMPETENCIAS BÁSICAS hace que la competencia matemática contribuya al desarrollo de otras áreas del currículo integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimientos para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad, como queda reflejado en el RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Las competencias básicas son entendidas como “aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador u orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.”

“La competencia matemática implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento (...) Su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana”. (RD 1513/2006, de 7 de diciembre)

A partir de esta premisa analizamos la gran disyuntiva que existe en la escuela primaria respecto al modo de cómo deben enseñarse las matemáticas pues ahí radica, a nuestro modo de ver, gran parte del problema.

Nos hacemos eco de las conclusiones del Seminario celebrado en marzo del 2011 en Logroño, organizado por la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas en el que al analizar la realidad de la escuela al inicio de la segunda década del siglo XXI presentan la necesidad de reformular el papel del docente en cuanto a los nuevos roles a desarrollar y por lo tanto a las nuevas formas de trabajar en el aula. También consideran necesario analizar la situación actual del alumnado para introducir cambios con el fin de mejorar los resultados, sin perder de vista el papel que la Comunidad Educativa, en su conjunto, debe desarrollar en el proceso. (Disponible en <http://fespm.es/Conclusiones-del-Seminario-Federal,92>. Consultado el 29 de diciembre de 2011).

2.- LOS ALUMNOS DEL SIGLO XXI TIENEN NECESIDAD DE APRENDER MATEMÁTICAS

La Matemática es una actividad mental que está presente en la vida cotidiana en múltiples situaciones (Fernández Bravo, 2010).

Para garantizar el éxito de ese aprendizaje es necesario partir de lo que saben cada uno de nuestros alumnos e ir aumentando en la dificultad al presentar nuevos conceptos y realizar las tareas que los afiancen. De la misma forma que se llega al final de una escalera subiendo desde el primero al último peldaño, abordaremos la enseñanza de las matemáticas comenzando por lo más sencillo y evidente. Siguiendo al profesor Fernández Bravo (2010), basaremos la educación más que en la instrucción en la experiencia, el descubrimiento y la construcción de los conceptos procedimientos y estrategias. Atendiendo a la manipulación de materiales que optimicen el entendimiento ya que actualizan las necesidades del alumno. Respetaremos al niño cuando viva el acto de pensar, potenciando la autoestima, la confianza, la seguridad. Y así, iremos descubriendo, con el trabajo del día a día, que la distancia más corta entre la enseñanza y el aprendizaje, es un buen desafío. Partiremos, siguiendo las indicaciones del profesor, del vocabulario del alumno, alentando y respetando las situaciones que tengan mayor relación con sus experiencias e incluso provocando otras nuevas. El error, formará parte del proceso de aprendizaje sin prejuicio alguno sobre el desarrollo del conocimiento, como al igual que José Antonio Fernández, lo ponen de manifiesto Nicola Cuomo y Alice Imola (2008) cuando al cuestionar la práctica educativa analizando el contexto de la escuela y las formas de enseñar afirman que “resulta necesario proponer al grupo clase un itinerario de aprendizaje global, rico de ocasiones, con la posibilidad de varios accesos, diversos itinerarios para conseguir los objetivos.... Realizar un recorrido de investigación, donde también los errores son una ocasión para aprender a formular hipótesis y buscar nuevas oportunidades de aprender”.

Ha llegado la hora de desterrar de la clase de matemáticas las largas operaciones de multiplicar y dividir propuestas sólo con el único sentido de asegurar la mecánica de la utilización de esa determinada forma de calcular y de manejar en E. Primaria expresiones algebraicas complejas.

El nivel educativo en estas edades se medirá por las oportunidades que los niños tengan para modelizar, pensar y generalizar. Habrá que luchar contra corriente porque debido a una escasa formación matemática del profesorado es muy difícil implantar en las aulas nuevas metodologías que sustituyan la secuencia enunciar- memorizar- comprender por COMPRENDER- ENUNCIAR- MEMORIZAR. Muchos de los profesores de primaria de nuestras escuelas continúan anclados en el pasado y siguen manteniendo el convencimiento de que la enseñanza de las matemáticas debe hacerse de una manera muy estructurada, obligando al alumno a que piense y realice sus tareas de una forma única, repitiendo una y otra vez los mismos modelos. Cada uno daremos cuenta de lo que enseñamos ya que “la fiabilidad de lo que un profesor enseña, se mide por la validez de lo que sus alumnos son capaces de hacer sin él” (Fernández Bravo, 2010. P. 22)

No todos los niños tienen la misma capacidad para aprender matemáticas, pero sí tienen la misma necesidad de aprenderlas. La tarea escolar consiste en cubrir necesidades y no en clasificar capacidades. (Fernández Bravo, 2010. P. 22)

3.- LA APUESTA DE UNOS MAESTROS POR UN CAMBIO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS. LA OLIMPIADA MATEMÁTICA

Buscar nuevos entornos de aprendizaje de las matemáticas, fue el hilo conductor que unió hace ya siete cursos a profesores de E. Primaria de distintos centros educativos de la provincia de Cuenca: de la escuela rural, algunos de ellos centros rurales agrupados –CRA-y de centros de la capital tanto públicos como concertados.

Desde el CEP (Centro de Profesores) y tras un curso relacionado con la didáctica de las matemáticas, se alentó al profesorado a realizar una Olimpiada en E. Primaria similar a la que se venía celebrando en Secundaria. La idea fue recogida por un reducido grupo de maestros que la ha sacado adelante. La prueba siempre se viene celebrando la segunda o tercera semana de mayo. Un pequeño obsequio y un diploma distinguen al alumnado participante que, es acompañado por sus familias en un sencillo acto de reconocimiento por parte del profesorado, representantes del CEP, autoridades educativas y de la Diputación Provincial que patrocina la actividad. Durante los primeros años, el grupo de profesores impulsor de la actividad se reunía dos veces cada curso escolar: la primera para preparar la prueba y la segunda, el día de su realización, donde se corregían las actividades de los alumnos participantes. Participaban de varios centros de la capital y de pueblos en los que había Instituto ya que, en Secundaria, sí era mayor el número de participantes debido en gran parte a la tradición y al entusiasmo del profesorado, la mayoría joven. Cada maestro aportaba problemas preferentemente de lógica, se analizaban, se estudiaban las posibilidades de éxito así como las dificultades que el alumnado podía presentar y se elegían diez de ellos variando el nivel de dificultad. Los centros participantes presentaban un grupo reducido (no más de cinco) de

alumnos “excelentes” que por su interés hacia la materia el profesor había ido preparando a lo largo del curso.

La celebración de la tercera olimpiada y la participación en la misma de un número más elevado de maestros permitió que se diera un gran salto en la apuesta firme y decidida para buscar estrategias con las que fomentar prácticas educativas que promuevan la participación del alumnado, del profesorado, las familias y la Comunidad educativa en la que los centros están inmersos.

4.- LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS IMPULSORAS Y MANTENEDORAS EN EL CAMBIO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS. DEL BLOG A LA PÁGINA WEB

414

La consolidación del grupo de profesores que quieren trabajar juntos a pesar de las dificultades - relacionadas con el escaso tiempo para poder realizar reuniones, la dispersión geográfica etc. les ha ido llevando a buscar estrategias, para poco a poco ir transformando su papel. Cada profesor, como afirma De la Torre (2003), pasa de ser mero transmisor a profesor innovador y creativo que mejora su práctica mediante la innovación y la investigación.

El uso de internet para comunicarse mediante correo electrónico fue el inicio de la entrada de las nuevas tecnologías en el grupo de trabajo creado. Después vendría la elección de un personaje que motivara al alumnado y le permitiera establecer relaciones e indagar en la Historia de las Matemáticas: Mapi, relacionándola con el número “pi”. Así comenzó la existencia de un blog (4955 visitas. Enero 2012), que se ha transformado en el curso 2011/2012 en una página web.

La página contiene información sobre la Olimpiada de años anteriores, desafíos matemáticos, enlaces para profundizar sobre aspectos curriculares del área, plan de trabajo, concursos, reportajes fotográficos de las últimas ediciones... Y así, como afirman De Barros y Hernández (2011), las nuevas tecnologías no sólo se incorporan a la formación como contenidos a aprender o como destrezas a adquirir. Serán utilizadas como medio de comunicación al servicio de la formación, es decir como entornos a través de los cuales tendrán lugar procesos de enseñanza/aprendizaje.

5.- LA OLIMPIADA EN EL AULA

Una de las mayores innovaciones propuesta por los miembros del grupo organizador y facilitada por la creación del blog y la posterior página web es que se invita al profesorado participante a que, las actividades de la Olimpiada se realicen con todo el alumnado de la clase, aunque tengan distinta capacidad. Para ello se aconseja dedicar una hora semanal presencial para poner en común las actividades que se “cuelgan” en la web para cada semana. Así se posibilita como afirma Muntaner (2010: 895) que, todos los alumnos deben aprender cotidianamente en la escuela, de acuerdo a sus

posibilidades, pero deben hacerlo de todas y cada una de las situaciones de aprendizaje que se presentan en el aula, de acuerdo con sus posibilidades y competencias, pero sin desaprovechar ninguna oportunidad de participación y aprendizaje.

El maestro se interesa por la participación de todo el alumnado en la resolución de problemas siguiendo a Jiménez y Vilá (1999,199) cuando definen la educación en la diversidad “como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas. Para lograrlo se utilizan todos los recursos materiales y humanos – además de los recursos propuestos en la página web de la Olimpiada, se eligen los materiales que facilitan la comprensión de las tareas propuestas: regletas Coussenaire, monedas y billetes de plástico y papel, cubos multibase, sudokus, títeres para simular escenarios reales y teatralizar situaciones...Se potencia el trabajo cooperativo que va más allá de la mera colaboración ya que no es necesario como en ésta que el alumnado tenga un nivel de competencia similar, sino que el trabajo, que se realiza en grupos reducidos, está marcado como afirma Pujolàs (2008: 191) por la ayuda mutua y la cooperación. “Los equipos de aprendizaje cooperativos tienen una doble finalidad: que todos sus miembros aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y que aprendan, además a trabajar en equipo” Se persigue que todo el alumnado llegue a entender los problemas propuestos: los alumnos consultan en casa por internet la página web de la Olimpiada y seleccionan los problemas propuestos para la semana. El día señalado en clase se trabajan en grupos reducidos de cuatro alumnos que varían cada trimestre. Se utilizan diversas técnicas de dinámica de grupos y sobre todo se potencia la comprensión a través del debate y la discusión. Tras ser debatido en grupos se pasa a la exposición para toda la clase. Cada problema propuesto es explicado por un grupo. Es imprescindible que todos los miembros expliquen una actividad bien individualmente o por parejas; a veces también se dramatizan las situaciones pudiendo participar alumnos de otros grupos.

Se hacen sucesivas pruebas escritas donde se va sumando puntuación para asistir a la Olimpiada. También se premia al alumnado que más se interesa porque todos los compañeros desarrollen habilidades de trabajo en grupo y de competencia matemática. El alumnado propuesto es consensuado por el grupo clase. Todos los alumnos reciben un diploma por el trabajo realizado que facilita el CEP. Es importante incidir en la idea que la participación en la Olimpiada no supone una competición ya que lo que se pretende es desarrollar el gusto por los aprendizajes relacionados con las matemáticas de una forma lúdica en un entorno cooperativo.

Las familias son informadas del desarrollo de la actividad en las reuniones generales de tutoría en las que se les pide su colaboración para que supervisen la actividad cuando en casa visitan la página web. También se les pide que muestren interés cuando sus hijos les expliquen los problemas que se han planteado en clase para afianzar el aprendizaje. Actuando de esta manera conseguimos siguiendo a Imbernón (1999) que a través de la educación seamos capaces de ayudar al alumno a desarrollarse curricularmente pero también a nivel de personas y a facilitar que en las instituciones educativas se reconozca y se dé respuesta a las diferencias en cuanto a capacidades, intereses, motivaciones...de todos los alumnos.

6.-CONCLUSIÓN

La participación en la Olimpiada desde sus inicios ha sido la primera pieza que ha permitido ensamblar un mosaico de ideas, propuestas, actividades que han tenido como eje vertebrador la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, pero que está yendo más allá tanto en el grupo de maestros y sus alumnos, como en la vida de los centros por su interés en el aprender a aprender y en la búsqueda creativa del conocimiento. Permite la transformación de los centros en escuelas que aprenden, que participan y colaboran con el entorno.

El criterio de homogeneidad del alumnado deja de ser el elemento que asegura el éxito escolar y se apuesta por los entornos comunitarios heterogéneos donde no sólo se aprende a convivir si no que se aprende a argumentar, a criticar de manera constructiva, a ser flexible ante las opiniones de los otros, a buscar, seleccionar y procesar información, a trabajar en grupo, a tomar decisiones. Se llega al convencimiento de asumir la diversidad como un dinamizador de la actividad docente, como así nos muestran Moya Maya, A. y Gil Álvarez, M (2001) como un Valor (...). Supone buscar estilos nuevos de enseñanza-aprendizaje, nuevos conceptos del apoyo tanto externo como interno, nuevos modelos de interacción en las aulas, proyectos de trabajo que den respuesta a *todos los alumnos*, reclamar el papel activo de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, y considerar la formación del profesorado como transformadora directa y creadora de un nuevo perfil educativo, de un nuevo modelo de ser profesional en la enseñanza. Entender que ser diferente no es un defecto sino un valor.

Si se persevera en la tarea serán más los profesores que se unan al cambio; la suma de los esfuerzos de unos pocos se verá multiplicada al mejorar la competencia matemática de nuestro alumnado. Confiamos que las matemáticas dejen de ser inalcanzables para muchos desarrollen la capacidad cognitiva y emocional de todos y cada uno de nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- ARNÁIZ, P. (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona. (Málaga). Algibe.
- BLANCO, L.J. CASTRO, E. Y SÁNCHEZ, V. (2000) Documento de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM) sobre [La Formación Matemática de los Profesores de Primaria](#). Disponible en <http://www.rsme.es/content/view/98/65/> [Consultado 28 diciembre de 2011]
- CUOMO, N E IMOLA, A. (2008). Cuestionar la práctica educativa. Análisis del contexto y las formas de enseñar. Revista de Educación Inclusiva N° 1 Noviembre. Disponible en: www.ujae.es/revista/rei/linked/documents/documents/4.pdf. [Consulta 30 de Diciembre 2011]

- DE BARROS CAMARGO, C Y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A. (2011). Telemática y Educación. En Revista electrónica TECNO-EDUCALEM. Vol. 1 N° 1p. 34-39. Disponible en <http://tecno-educalem.webnode.es> [Consultado el 29 de diciembre de 2011]
- DE LA TORRE, S. (2003). Dialogando con la creatividad. Barcelona: Octaedro.
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS. Seminario el papel del docente de matemáticas del siglo XXI. Logroño marzo 17 al 20 de 2011. Disponible en <http://www.fespm.es/>. [Consultado el 30 de diciembre de 2012]
- FERNÁNDEZ BRAVO, J.A (2008). Desarrollo del pensamiento lógico y matemático. El concepto de número y otros conceptos. Madrid: Grupo Mayeútica Educación.
- FERNÁNDEZ BRAVO, J.A (2010). La resolución de problemas matemáticos. Creatividad y razonamiento en la mente de los niños. Madrid: Grupo Mayeútica Educación.
- IMBERNÓN, F. (1999): Amplitud y profundidad en la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En Imbernón, F. (Coord): La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Barcelona, Graó
- JIMÉNEZ, P Y VILÁ, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga, Aljibe.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006)
- MOYA MAYA, A Y GIL ÁLVAREZ, M. (1999). La educación del futuro: Educación en la diversidad. Disponible en http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/moya_gil.htm [consultado el 2 de enero de 2012]
- MUNTANER, J.J (2010). La evaluación del proceso hacia la educación inclusiva .En Susinos, T: Actas del congreso Internacional “La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas” y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Universidad de Cantabria .Santander, marzo de 2010.
- NISS, M. (1999). Aspects of the nature and state of research in mathematics education. Educational studies in Mathematics, 40, 1-24. Publisher: ... www.ingentaconnect.com/content/klu/educ/1999/00000040/00000001/00... [Consultado el 30 de diciembre de 2011]
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.(BOE 293 de 8 de diciembre de 2006 p.43054)
- PUJOLÁS, P. (2008).Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Grao.
- <http://www.magisnet.com/noticia/7031/Alumnos/resultados-pisa-2009>
- <http://losmundosdemapi.blogspot.com/search/label>
- <http://www.cepcuenca.com/olimpiada/primaria.htm>
- <https://sites.google.com/site/losmundosdemapi>

LAS DINÁMICAS DE CYBERBULLYING COMO EJEMPLO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Ana María Giménez Gualdo
Universidad de Murcia
am.gimenez@um.es

418

RESUMEN

La diversidad del alumnado en los centros escolares es una realidad que necesita de respuestas plausibles atentas a las diferencias, aún más si cabe, cuando se trata de menores que manifiestan una violencia injustificada contra sus compañeros en las aulas. Esta violencia conocida como Bullying se expande ahora al ciberespacio (Cyberbullying), donde aprovechando la potencialidad de las tecnologías, los escolares continúan vejando e insultado a otro igual. Las consecuencias que se derivan del padecimiento de estas formas de acoso afectan a la individualidad personal, social y académica de todos sus implicados propiciando procesos de exclusión que no hacen más que acrecentar el rechazo y las diferencias. En respuesta, las escuelas deben poner en marcha medidas insertas en los Planes de Convivencia, concebidos para facilitar las relaciones interpersonales, prevenir y resolver de forma pacífica los conflictos.

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en una sociedad donde las estructuras familiares, políticas, económicas, sociales y educativas están en continuo cambio. Sin embargo, la adaptación de los menores, jóvenes y adultos a las exigencias de esta sociedad cada vez más competitiva, supone una segregación sutil que esclarece y acrecienta las diferencias entre aquellos que tienen posibilidades y capacidades para alcanzar el éxito, en contra de los que no las tienen.

A pesar de los logros conseguidos desde que en los años 80 se abogara por la integración escolar normalizada de aquellos educandos con necesidades educativas especiales, la educación inclusiva sigue siendo aún una novedad en muchos centros escolares que se rigen por el academicismo en vez de abogar por estudiantes íntegramente formados. Sin embargo, debemos valorar muy positivamente los avances en materia de prácticas inclusivas cada vez más presentes en la educación, como de los profesionales comprometidos en la lucha por lograr que la educación satisfaga a todos los alumnos aprovechando las riquezas que ofrece la diversidad de los mismos. Es precisamente en la diversidad del alumnado donde se inserta la temática del bullying (acoso escolar) y el cyberbullying (ciberacoso) que aquí presentamos, como dinámicas que favorecen la exclusión educativa y social de aquellos que la ejercen y la padecen.

El bullying está presente en las escuelas desde antaño por lo que no se trata de un fenómeno novedoso aunque sí la periodicidad con que éste sucede (Cerezo, 2008). Como ocurre en el contexto de la inclusión educativa, quizás no se están prestando respuestas del todo acertadas a los menores implicados en estas actitudes violentas que en muchas ocasiones no reproducen más que

la violencia asumida de otros contextos como la familia, el grupo de amigos o la transmitida a través de los medios de comunicación. Collell y Escudé (2006) sostienen que ante el fenómeno del acoso escolar el abordaje educativo se concentra en actitudes puntuales y punitivas como la aplicación de una disciplina más severa o el cambio de colegio del alumno.

Los niños y adolescentes reproducen comportamientos agresivos que asumen de una sociedad que fomenta la competitividad desmesurada, el liderazgo y el conflicto como medio de conseguir logros personales y sociales. Si a ello le sumamos las potenciales tecnologías puestas a disposición de los menores como la telefonía móvil e Internet, el contexto del acoso deja de circunscribirse a los muros de la escuela para sucederse en todo tiempo y lugar en que se encuentren el agresor, la víctima y los espectadores. A esta forma de acoso entre iguales que supone un riesgo pasivo en el uso disfuncional de los medios tecnológicos (Del Río, Sádaba y Bringué, 2010) se le conoce como cyberbullying, del que nos ocuparemos más adelante. Tanto el bullying como el cyberbullying suponen manifestaciones injustificadas de violencia entre compañeros dentro y fuera de una escuela que debe educar en la convivencia pacífica y la resolución de los conflictos. Para ello, los centros educativos deben contar necesariamente con un Plan de Convivencia (LOE, 2006) que haga frente a este tipo de situaciones que superan los límites del conflicto momentáneo y que afectan gravemente a su quehacer educativo y profesional.

En esta comunicación, se realiza un breve repaso conceptual del bullying y el cyberbullying como ejemplos de conducta antisocial que producen procesos de exclusión educativa y social. En respuesta a ello, los Planes de Convivencia se presentan como una estrategia de inclusión clave para la promoción de las relaciones interpersonales saludables entre iguales, con el profesorado y la comunidad educativa.

2. CUANDO LA ESCUELA DEJA DE SER UN LUGAR SEGURO: LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO EXPRESIÓN LATENTE DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

La agresividad que se manifiesta en situaciones de bullying tiene su origen en determinados factores, denominados de riesgo, de naturaleza intrínseca o extrínseca. En el primer caso, la agresividad supone un impulso incontrolado proveniente de la propia naturaleza humana con el objetivo de infundir daño o dolor a otra persona. Entre los agentes implicados en la misma se encuentran: las características genéticas y psicológicas, el sexo (Borntrager, Davis, Bernstein y Gorman, 2009), la edad, la empatía, la actitud hacia la autoridad o la presencia de trastornos psicopatológicos (Kumpulainen, Räsänen y Henttonen, 1999). Entre los factores de naturaleza extrínseca, Linaza y Varas (2002) diferencian entre factores psicosociales (medio familiar, factores educativos y la influencia del grupo de amigos) y factores ambientales (entorno físico, la escuela, situación de desempleo familiar, medios de comunicación, consumos de drogas y etnia). En este segundo caso, la agresividad puede deberse a la extrapolación de los comportamientos, valores y calidad de las relaciones vividas en el contexto familiar en el que se mueve el sujeto (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009) o ser consecuencia de la asunción de valores sociales donde los medios de comunicación juegan un papel muy relevante. Coincidimos con Aldea (2004) en que la

exposición masiva a la televisión facilita el autoaprendizaje de conductas violentas hasta el punto de que los menores se vuelven insensibles hacia el mal y sufrimiento ajeno.

En este contexto y sumidos en la complejidad de las relaciones entre iguales, el bullying se sitúa como ejemplo claro de acoso entre compañeros dentro de los centros educativos. La escuela ha dejado de ser un lugar seguro situándose como escenario altamente peligroso para aquellos que sufren en silencio situaciones de intimidación permanentes que suelen pasar desapercibidas a ojos de los docentes, estudiantes y otros adultos maximizándose así la gravedad de las mismas. Es cierto que quizás la institución educativa está sobrecargada de funciones (incluso sustituye a la familia) y los docentes no son capaces de atender a las demandas del alumnado ya sea por falta de tiempo, formación o motivación; sin embargo la escuela tiene unas funciones para las que fue creada como son la custodia, la doctrina y la selección del papel social y educativo (Cerezo, 2007). Este último es el más importante ya que permite ofrecer a los educandos un espacio no sólo para el desafío académico sino de conformación de personalidades pacíficas y sociales. ¿Qué sucede entonces cuando la escuela se transforma en un lugar donde se acosa sin que la misma disponga de mecanismos plausibles para su prevención y tratamiento psicoeducativo? Sucede que los conflictos puntuales se acrecientan y se retroalimentan provocando situaciones más grave que confluyen en dinámicas bullying.

Entre las múltiples definiciones de bullying nos quedamos con la de Cerezo (2008: 354) que lo define como “una forma de maltrato, intencionado y perjudicial de un estudiante, o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierten en su víctima habitual; es persistente, puede durar semanas, meses e incluso años y la víctima está indefensa”. Sus principales particularidades, que nos permiten distinguirlo de los conflictos que se suceden cotidianamente en las escuelas encontramos (Díaz-Aguado, 2005; Ortega, 2006; Montañés, Bartolomé, Parra y Montañés, 2009): presencia de hostilidad (en cuanto que es una violencia premeditada y previamente organizada), multicausalidad, persistencia en el tiempo, inadvertencia ante los adultos, Ley del Silencio, común en los primeros años de la adolescencia, esquema de dominio (agresor)- sumisión (víctima), consecuencias devastadoras, impredecible y triángulo retroalimentado de violencia entre agresor-víctima-espectador.

Como es de suponer, las consecuencias que se derivan del bullying, en cualquiera de sus tipologías (verbal, física, psicológica o social) son altamente destructoras para la integridad psicológica y social de todos sus implicados. Para el agresor porque llega a generalizar su conducta violenta favoreciendo su exclusión social y predilecuencia; para la víctima porque somatiza los episodios de maltrato sufridos (Cerezo, 2008). Ortega (2005: 9) se suma a ello al afirmar que: “La violencia entre escolares es nefasta y destructiva para todos. Para los violentos porque les hace creer que gozan de impunidad ante hechos inmorales y destruye sus posibilidades de integración social. Para las víctimas porque afecta gravemente al desarrollo de su personalidad. Para el resto de los escolares, porque se socializan en un clima de temor e injusticia y terminan creyendo en la ley del más fuerte. Para el profesorado, porque dificulta nuestra labor educativa y nos desanima como profesionales”.

El riesgo de ejercer y padecer situaciones de acoso entre compañeros aumenta si consideramos como medio de uso las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en especial el teléfono móvil e Internet. Mora (2008) sostiene que las relaciones positivas y negativas que los menores establecen entre sí se generalizan en la red, situándose el ciberespacio como algo impersonal, con escasas normas donde cada uno puede hacer y decir libremente amparado en la impunidad (Giménez y Maquilón, 2011).

El cyberbullying bajo el principio popular descrito por Willard (2005) de “tú no puedes verme, yo no puedo verte y todo el mundo lo hace”, supone uno de los principales riesgos del mal uso de las TIC a partir de las cuales insultar, amenazar o ridiculizar a otros compañeros. La novedad de este nuevo fenómeno ha supuesto que los autores difieran en su definición en relación a la frecuencia temporal que debe existir para ser considerado como cyberbullying (Álvarez, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González, 2011). Siguiendo a Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett (2006) el cyberbullying se entiende como la agresión intencional que de forma grupal o individual se ejerce sobre una víctima más débil haciendo uso de las formas electrónicas de contacto, de forma repetida y constante en el tiempo. Es importante señalar que para que exista cyberbullying éste debe ser protagonizado por menores (Garaigordobil, 2011), pues la presencia de un adulto estaría determinando otra forma de acoso cibernético conocido como grooming.

Los primeros estudios sobre el ciberacoso se remontan al año 2000 con Finkelhor, Mitchell y Wolak. Con una muestra de 1501 jóvenes estadounidenses entre 10 y 17 años obtuvieron un 6% de victimización a través de Internet con mayor implicación de chicos perpetradores que chicas. De ellos más del 30% fue acosado a través de mensajería instantánea y salas de Chat. A partir de ahí, las investigaciones se expanden al resto de EEUU, Reino Unido y Europa (ver Álvarez et al, 2011; Garaigordobil, 2011; Ortega, Calmaestra y Mora, 2008). En España, una de las investigaciones pioneras fue la de Orte (2006, citado en Garaigordobil, 2011) que apuntaba un 20% de acoso digital en sus distintas formas. A ésta le siguieron otras a nivel nacional (Defensor del Pueblo, 2007) y por comunidades (Ortega, Calmaestra y Mora, 2008; Buelga, Cava y Musitu, 2010; Giménez y Maquilón, 2011; Maquilón, Giménez, Hernández y García, 2011) que destacan el crecimiento del cyberbullying entre los españoles, con diferencias de implicación según el sexo y nivel educativo.

El acoso en el ciberespacio, por su naturaleza electrónica presenta unas características propias que lo distinguen del bullying tradicional. Entre ellas distinguimos (Willard, 2005; Lenhart, 2007; Álvarez et al, 2011; Buelga, Cava y Musitu, 2010; García y Jiménez, 2010): 1) anonimato e invisibilidad que facilitan la impunidad del agresor, (2) inadvertencia ante los adultos, (3) mayor permanencia en el tiempo, (4) mayor difusión y expansión de la agresión a una audiencia ilimitada, (5) pocas posibilidades para la empatía por tratarse de una agresión indirecta, (6) consecuencias potencialmente peligrosas para sus implicados, y (7) mayor inseguridad de la víctima ya que la agresión se sucede en cualquier tiempo y lugar. Por otra parte, al comparar el bullying y el cyberbullying encontramos que ambas formas de acoso comparten la presencia de una agresividad injustificada, la permanencia en el tiempo y el desequilibrio de poder entre las partes. Además, existe un nexo de conexión significativo entre ambas dinámicas en cuanto a los roles presentes

(agresor, víctima, agresor-víctima y testigo) de forma que los menores implicados en el bullying suelen estarlo también en el cyberbullying y viceversa (Beran y Li, 2007; Ortega, Calmaestra y Mora, 2008; Álvarez et al, 2011; García y Jiménez, 2010).

Si en el bullying encontramos diversas tipologías según el tipo de violencia que se ejerza (verbal, material, psicológica, social/relacional), en el cyberbullying existen dos tipos de clasificaciones según consideremos la acción que se realiza o el medio que utilizado. Según la acción, Kowalski, Limber y Agatson (2010) diferencian ocho tipos: insultos electrónicos, hostigamiento, denigración, suplantación, develamiento o sonsacamiento, exclusión, ciberpersecución y pareja feliz. Según el medio o tecnología empleada se distingue (Willard, 2005; Smith et al, 2006; Kowalski, Limber y Agatson, 2010): la mensajería instantánea, el correo electrónico, los mensajes de texto (SMS) y multimedia (MMS), grabaciones/videos, Redes Sociales (Facebook, Tuenti, MySpace), juegos online, llamadas telefónicas, salas de Chat, blogs y páginas webs.

De todo lo anterior se desprenden varias ideas. Por un lado, que ambas formas de acoso escolar afectan a una parte considerable de la población estudiantil, aumentando la prevalencia en el cyberbullying debido a la potencialidad que ofrecen las TIC. Por otro, que las consecuencias que se derivan de los dos fenómenos son altamente perjudiciales para la estabilidad personal, psicológica, social y educativa de todos sus implicados a corto, medio y largo plazo. A nivel personal, provoca una baja autoestima, daño emocional e incluso desajustes físicos como insomnio, enuresis, ansiedad, depresión (García, Joffre, Martínez y Llanes, 2011). En el peor de los casos, el suicidio que ya se ha cobrado la vida de varias víctimas de bullying y cyberbullying. A nivel escolar destacamos el descenso en el rendimiento académico, dificultades de aprendizaje, fracaso escolar (Beran y Li, 2007; Avilés, 2010; Garaigordobil, 2011; García et al, 2011) y aversión hacia la institución escolar. Todo ello deriva en una consecuente desadaptación y exclusión socioeducativa que sitúa a los sujetos involucrados en situaciones de riesgo a los que es necesario atender de acuerdo a sus necesidades y experiencias vividas. Coincidimos con Mora (2008: 69) en que “el cyberbullying es un problema que debe ser tratado y los centros y las familias no deben mirar hacia otro lado, de lo contrario los efectos sobre la vida de los centros y sobre los alumnos que desgraciadamente se ven involucrados en ellos se pueden ver aumentados”.

3. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO REPRODUCTORA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

La escuela no sólo ha dejado de ser un lugar seguro sino que además no ofrece en muchos casos respuestas plausibles que ayuden a prevenir y combatir los efectos generados por la violencia escolar con o sin tecnologías. Incluso reproduce la exclusión social que experimentan los estudiantes aplicando medidas que no parten de un análisis previo de sus necesidades reales. Muchos de estos jóvenes traen consigo una historia previa de fracaso escolar, problemas familiares, escasez afectiva, etc., de forma que la escuela es el único lugar para alejarse de su situación personal. Sin embargo, incluso aquí se les estigmatiza como “alumnos difíciles” al presentar conductas antónimas a valores o comportamientos establecidos, olvidando que el conflicto forma parte de la experiencia diaria (Rodríguez, 2007). Con ello, se incrementa el riesgo de exclusión de

estos menores, del posible rechazo de sus compañeros y de los docentes provocando que sus actitudes se vuelvan violentas.

“La exclusión educativa es un proceso histórico, cultural, social, civilizatorio; una dimensión simbólica que se juega en las instituciones, que lleva a la negación de la pluralidad humana” (Gaviria y Ospina, 2009). Entre las causas que confluyen en estas situaciones, Escudero (2005) distingue la confluencia de estructuras como la familia, el entorno de socialización, las relaciones con el grupo de iguales, la organización y gestión de los centros educativos, el propio currículum, las metodologías de enseñanza y evaluación, la formación del profesorado o las dinámicas de asesoramiento y apoyo escolar. Todo esto se expresa en conflictos más habituales de lo esperado, trayectorias escolares poco satisfactorias, abandono, fracaso escolar y falta de pertenencia a la institución (Gaviria y Ospina, 2009).

En aras de combatir estas situaciones, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) entre sus principios propone el logro de una educación de calidad para todos los ciudadanos sin distinciones. Como resultado, los investigadores de nuestro país preocupados porque la educación llegue a todos con independencia de sus diferencias y bajo la base de una **educación atenta a la diversidad**, proponen una serie de estrategias efectivas que conviertan las prácticas escolares en buenas prácticas que luchan contra los fenómenos de exclusión como el que aquí hemos tratado. Para evaluar estas prácticas incluso se ha establecido un sistema de “Indicadores de Calidad para la Atención a la Diversidad” (Arnaiz, Castro y Martínez, 2008) que puede utilizarse en los centros educativos para conocer el grado en que éste ofrece respuestas atentas a la diversidad. Estas medidas permiten conocer los puntos fuertes y débiles de la institución y elaborar nuevas formas de trabajo, organización, diseño, implementación y evaluación del currículum para ofrecer soluciones diversas a alumnos diferentes, favoreciendo con ello su participación e implicación activa en la construcción de su propio conocimiento y la resolución de los conflictos. En la tabla 1 explicitamos algunas de estas medidas susceptible de ser llevadas a la realidad para combatir las diferencias entre el alumnado y solventar situaciones de violencia entre iguales.

AUTOR	MEDIDA	DESCRIPCION
Arnaiz (2004)	Estrategias de acción para el cambio	1) Consolidación del grupo de trabajo favoreciendo un ambiente favorable de relación y convivencia, con objetivos claros y precisos 2) Diagnóstico de las necesidades, análisis y formulación de problemas 3) Búsqueda de soluciones a corto y largo plazo 4) Elaboración del plan de acción para su desarrollo colaborativo 5) Evaluación de la experiencia a través de un seguimiento inicial, procesual y final
Parrilla (2004)	El aula como comunidad de todos	Un aula inclusiva es aquella en donde todos piensan, son y participan. Es un aula pensada para todos por todos. Basada en el concepto de comunidad como: pertenencia de todos a la misma, el derecho de todos a sentirse actores sociales, la posibilidad de participar con pleno derecho y el compromiso de participación conjunta. Para lograr esta aula hay que considerar 5 reglas: Regla 1: Hacer presentes las diferencias en el aula Regla 2: Reconocer la normalidad de la diversidad Regla 3: Valorar la diversidad como riqueza Regla 4: Aprender de las diferencias Regla 5: Actuar desde la diversidad para combatir las diferencias Estrategias para lograr un aula más inclusiva: aprendizaje por grupos cooperativos, tutorías entre compañeros y comunidades de ayuda.

Fernández (2010)	Práccas educativas eficaces para la inclusión: Un estudio de caso en Andalucía	A partir de la experiencia de un instituto de secundaria en Andalucía se identifican 14 buenas prácticas: 1) Estrategias de planificación - Diagnóstico inicial del alumnado con desfase curricular significativo 2) Estrategias de organización - Organización de las materias por ámbitos - Modelos diversos de tutoría 3) Estrategias de enseñanza - Colaboración en el aula (doble docencia) - Independencia del profesor - Aprendizaje entre pares - Apoyo entre estudiantes. Agrupamientos heterogéneos interactivos - Incorporación de mayores recursos al aula - Formación del profesorado - Aprovechamiento de materiales adaptados y diversificados - Currículum adaptado y diversificado - Participación en el centro - Evaluación basada en criterios claros - Aprendizaje por tareas/proyectos

Tabla 1: Prácticas educativas eficaces para atender a la diversidad y promover la inclusión

Para la consecución de éstas y otras medidas es imprescindible contar con un profesorado lo suficientemente formado para saber atender las necesidades diversas de los estudiantes, reconocer y hacer frente a situaciones de conflictos y acoso escolar. Para Lledó y Arnaiz (2010), el profesorado es protagonista en la implementación de medidas inclusivas por lo que su formación va ligada a sus creencias y actitudes para lograr procesos de cambio. Cambios que tengan como meta que todos los estudiantes sean bienvenidos, se sientan seguros y alcancen el éxito (Arnaiz, 2004).

Como punto y final, no podemos obviar la necesidad de que los centros cuenten con un Plan de Convivencia adscrito a la Programación General de Aula y al Proyecto Educativo para la prevención de los conflictos y la resolución pacífica de los mismos, tal y como dispuso la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Esta disposición se ha ido concretando en cada Comunidad Autónoma a partir de órdenes y decretos que establecen la obligatoriedad de que los centros cuenten con estos planes y normas dirigidas a lograr una mejora de la convivencia. En el caso de Murcia, destacamos el Decreto 115/2005 de 21 de Octubre y la Orden de 20 de Febrero de 2006, como la existencia de un Observatorio para la Convivencia Escolar y un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Convivencia escolar que ofrecen asesoramiento a los centros para salvar situaciones de conflicto y acoso intraescolar. La puesta en marcha de Planes de Convivencia, no sólo debe contar con todos sino que supone una oportunidad única para facilitar procesos comunicativos en el centro entre los alumnos, docentes y comunidad educativa para la prevención y solución individual y grupal de los conflictos (Rodríguez, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDEA, S. (2004). La influencia de la “nueva televisión” en las emociones y en la educación de los niños. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (2), 145-159.

- ÁLVAREZ, D., NÚÑEZ, J. C., ÁLVAREZ, L., DOBARRO, A., RODRÍGUEZ, C. Y GONZÁLEZ, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27 (1), 221-231.
- ARNAIZ, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- ARNAIZ, P., CASTRO, M. Y MARTÍNEZ, R. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria. *Educación y Diversidad, Revista Interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2 (55), 35-59.
- AVILÉS, J. M. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- BERAN, T. Y LI, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1 (2), 15-33.
- BORINTRAGER, C., DAVIS, J. L., BERNSTEIN, A., & GORMAN, H. (2009). A cross-national perspective on bullying. *Child & Youth Care Forum*, 38, 121-134.
- BUELGA, S., CAVA, M. J. Y MUSITU, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- CEREZO, F. (2007). Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. *Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CEREZO, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria y Castilla y León*, 48 (206), 353-358.
- COLLELL, J. Y ESCUDÉ, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.
- DECRETO 115/2005, de 21 de Octubre, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Madrid: Ofical del Defensor del Pueblo.
- DEL RIO, J., SÁDABA, C Y BRINGUÉ, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 10 (88), 115-129.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), 549-558.
- ESCUADERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1). Consultado el 7 de Enero de 2012 desde: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.
- FERNÁNDEZ, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Archivos analíticos de políticas educativas*.
- GARAIGORDOBIL, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.
- GARCÍA, A. D. Y JIMÉNEZ, A. (2010). Estudio exploratorio y descriptivo del cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Curriculum*, 23 (155-164).
- GARCÍA, G., JOFFRE, V. M., MARTÍNEZ, G. J. Y LLANES, A. (2011). Cyberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (1), 115-130.

- GAVIRIA, M. B. Y OSPINA, H. F. (2009). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Infancias Imágenes*, 8 (1), 6-17.
- GIMÉNEZ, A. M. Y MAQUILÓN, J. J. (2011). Incidencia del Ciberbullying en los centros educativos de la Región de Murcia. En J. J. Maquilón, A. B. Mirete, A. Escarbajal y A. M. Giménez (coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible (II)* (449-458). Murcia: EDITUM.
- KOWALSKI, R., LIMBER, S. Y AGATSTON, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- KUMPULAINEN, K., RÄSÄSEN, E. & HENTTONEN, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23 (2), 1253-1262.
- LENHART, A. (2007). *Cyberbullying and online teens*. Pew Internet American Life Project. Consultado el 3 de Enero de 2012 desde: <http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2007/PIP%20Cyberbullying%20Memo.pdf>.pdf
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 4 de Mayo, de Educación (BOE de 04/05/2006).
- LINAZA, J. L. Y VARAS, J. (2002). Menores en riesgo de exclusión social: entre el maltrato y la inadaptación social. En M. J. Rubio y S. Monteros (Coord.), *La exclusión social: teoría y práctica de la intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- LLEDÓ, A. Y ARNAIZ, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109.
- MAQUILÓN, J. J., GIMÉNEZ, A. M., HERNÁNDEZ, F., Y GARCÍA, A. (2011). La victimización en las dinámicas de ciberbullying en centros educativos de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 265-275.
- MONTAÑÉS, M., BARTOLOMÉ, R., PARRA, M. Y MONTAÑÉS, J. (2009). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 1-13.
- MORA, J. A. (2008). Ciberbullying: un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Información Psicológica*, 94, 60-70.
- MORENO, D., ESTÉVEZ, E., MURGUI, S. Y MUSITU, G. (2009). Relación entre clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- ORDEN de 20 de febrero de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares (BORM, de 02/03/06).
- ORTEGA, R. (2005). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 391. Consultado el 26 de Diciembre de 2011 desde: <http://www.pensamientocritico.org/rosort1104.htm>.

- ORTEGA, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno y M. P. Soler (coords.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (29-49). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, R., CALMAESTRA, J., MORA, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- PARRILLA, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 12 (2), 19-24.
- RODRÍGUEZ, R. (2007). Los planes de convivencia como herramientas para prevenir conflictos escolares. Ponencia presentada en las Jornadas Europeas sobre Convivencia Escolar, 26-28 de Abril, Murcia.
- SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M. Y TIPPETT, N. (2006). An investigation into Cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in Cyberbullying. Consultado el 3 de Enero de 2012 desde: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RBXO3-06.pdf>.
- WILLARD, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. Consultado el 3 de Enero de 2012 desde: <http://www.cyberbully.org/cyberbully/docs/cbeducator.pdf>.

NÚCLEOS DE ACTIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (NAAH/S) SENDAS DE UTOPIAS, BARREIRAS A SUPERAR E O INACABÁVEL DESEJO DE JUSTIÇA SOCIAL.

Dina Maria Rosário dos Santos
Universidade do Estado da Bahia/Brasil
dmrsantos@uneb.br

428

RESUMEN

Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) – sendas de utopias, barreiras a superar e o inacabável desejo de justiça social aborda as dificuldades de concretização da política pública voltados para os brasileiros talentosos e superdotados e os obstáculos para as atividades nos NAAH/S a partir dos limites do contrato social vigente. Propõe as bases da justiça social de Martha Nussbaum como possibilidade de fundamento ontológico e epistemológico tanto para a superação do nível de abrangência e efetividade dos processos de identificação, intervenção pedagógica e apoio socioeducativo para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação quanto para a formação dos profissionais envolvidos em tais atividades.

O contrato social⁴¹ vigente, ainda que pesem os tratados e declarações da seara dos direitos humanos, é insatisfatório para contemplar, acolher e apoiar a diversidade anunciada pelos arautos da pós-modernidade. Se por um lado, a inadequação do contrato social relativa às pessoas com deficiência, em especial o deficiente intelectual, foi magistralmente apresentada e defendida por Nussbaum (2007), por outro as pessoas com talentos e superdotação permanecem inviabilizadas e silenciadas pelos discursos majoritários.

Nussbaum (2007) aponta a necessidade da construção de uma abordagem contemporânea para o noção de justiça social que 'parte de una concepción de la persona como animal social, cuya dignidad no depende de una racionalidad idealizada' (2007, p.110). Ainda que possa parecer pouco conveniente utilizar argumentos para a defesa da inclusão de pessoas com deficiência mental para os cidadãos com altas habilidades/superdotação nada mais apropriado que aproximar os “extremos” da lógica da normalidade que se irmanam no vazio das 'teorías modernas que derivan los principios políticos básicos de un contrato para el beneficio mutuo' (2007, p. 110)

A construção de processos de inclusão para superdotados e talentosos baseado em um contrato social alicerçado pela “idea de que las partes en el contrato social son más o menos iguales em poder y capacidades, y la idea asociada del beneficio mutuo como objetivo buscado al optar por la

⁴¹El contra social es un acuerdo real o hipotético realizado en el interior de un grupo por sus miembros. Actualmente se puede hablar de tres formas distintas de contratualismos: a) representado por David Gauthier; b) el de John Rawls y c) representado por Thomas Scanlon y Brian Barry.

cooperación em lugar de la no cooperación” (Nussbaum, 2007, p. 80) pode ser considerada pouco pertinente em função de que: a) a nossa sociedade está composta por 'partes' extremamente desiguais em termos de representação/poder político e econômico, reconhecimento dos direitos sociais e da cidadania, formas de reivindicação e influência na pauta de prioridades estatais; b) no momento atual as formas de cooperação não são um opção à não cooperação, estão carregadas de história, crenças e preconceito e são impingidas aos sujeitos; c) as interações sociais baseadas no utilitarismo dos sujeitos geram relações de exploração e subjugação de uns pelos outros; d) este tipo de contrato supõe que 'alguns' não serão alcançados pelas benesses em prol do 'bem comum' portanto os grupos sócio, histórico e politicamente definidos como minoritários não podem, portanto ser acolhidos pelo conceito e práticas de justiça social daí advindas.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) prevê que entre 3 e 5% da população de uma nação⁴² é composta por pessoas com altas habilidades/superdotação o que implica, no Brasil, em cerca de 9 milhões de idosos, adultos, adolescentes e crianças de diferentes gêneros e etnias. O Censo Escolar Brasileiro 2010 aponta um total de 51.549.889 milhões de estudantes matriculados na educação básica pública e privada – creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação profissional, especial e de jovens e adulto. Desses, cerca de 5 mil estão identificados como alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)⁴³ - aproximadamente 0,009% do total de alunos matriculados na Educação Básica. Estes números evidenciam que o alcance da política pública voltada para esse contingente de milhões de cidadãos brasileiros talentosos não tem sido satisfatória sequer para identificar os que estão no processo de escolarização.

[...] o que predomina num país das dimensões do Brasil ainda é, infelizmente, o desconhecimento e a falta de mecanismos organizacionais, institucionais e pedagógicos das escolas, professores, e também dos pais e familiares para lidar adequadamente com as crianças e jovens portadoras de altas habilidades, no mais das vezes por pura ignorância. Segundo os especialistas, tal situação pode contribuir para aprofundar dois equívocos. O primeiro consiste na visão fantasiosa de que os superdotados são bons em tudo o que fazem, não necessitando de apoio e orientação, e que, no limite, seriam símbolos vivos de uma genialidade que os familiares, professores e a mídia são capazes de reconhecer e ostentar com orgulho e admiração. O segundo, em estigmatizar como problemáticas as crianças e jovens superdotados, por incapacidade de compreensão de suas dinâmicas lógica e afetiva, fazendo com que não raro desenvolvam sentimentos de rejeição, agressividade, isolamento e inferioridade. Dessa forma, se de uma maneira geral as crianças portadoras de altas habilidades não são excluídas do acesso à escola, com muita frequência vêem-se excluídas na escola. Experimentam com sofrimento e impotência a constatação cotidiana de que os modelos organizacionais-pedagógicos adotados na vida escolar não são capazes de comportar

⁴²Segundo a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística o Brasil possui uma população de 190.732.694 de cidadãos (Dados do Censo Demográfico 2010).

⁴³Alunos com Altas habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Artigo 2º da Resolução nº. 04/09 do CNE. BRASIL, 2009, s.p.).

na prática a convivência positiva com suas diferenças individuais e suas necessidades educativas especiais, tornando-os no mínimo desinteressados e tediosos em classe. (Andrés, 2010, p. 25).

O fracasso em lidar de forma respeitosa e responsável com a diversidade e diferenças na aprendizagem humana, infelizmente, não se restringe ao contexto brasileiro. Dividimos com o mundo a inabilidade no trato com as pessoas com talentos e superdotação. Países como o Estados Unidos, Israel, Reino Unido, Holanda e Alemanha cujas formas de apoio ao desenvolvimento de superdotados e talentosos, ainda que sejam apontados por especialistas como referenciais para ação, seguem com dilemas relativos à qualidade dos programas educativos, apoio psicológico e inserção social. Mesmos os Estados Unidos, que desde o advento da corrida espacial (lançamento do Sputnik pelos russos) têm uma política de “caça aos cérebros” como estratégia de competitividade econômica e tecnológica, enfrentam problemas de alocação de recursos e pressupostos como aponta André⁴⁴ (2010).

As reivindicações da sociedade civil organizada em associações e ONGs voltadas e compostas por pessoas superdotados e talentosas e as leis que definem e organizam as políticas públicas inclusivistas no Brasil demonstram, por um lado, a rejeição a modelos cujas práticas utilitarista supõem uma percepção dos superdotados e talentosos como mercadorias cujo selo de origem (nação), produtividade e área de ação balizam o seu valor de mercado e, portanto, o quantum de investimento (financeiro, humano, epistêmico e epistemofílico) será alocado, por outro evidenciam a adesão a propostas nas quais os sujeitos estejam reconhecidos como cidadãos de direito e onde cada pessoa seja considerada como um fim.

Há um longo caminho a percorrer, pois os processos de socialização ocidental estão marcados pela padronização de comportamentos, atitudes, sentimentos, capacidades e possibilidades de ser e estar no mundo. Os programas veiculados pelas redes de TV (abertas) do Brasil exibem, com uma frequência desconcertante, crianças e jovens denominando-os gênios, extraordinários, talentosos, superdotados. Nesses programas, na maioria das situações, tais pessoas são, dantescamente, exibidas para que o público as veja atuando em áreas específicas. “Llamo perversión a la delimitación, sujeción y fijación espacial y temporal del otro...” (Skliar, 2005, p.19)

Ainda não somos capazes de agir respeitosamente frente à diversidade dos sujeitos, sequer frente à nossa diacronia. Buscamos avidamente a norma, a média, o padrão para que todos possam estar nos currais da “normalidade”. Rejeitamos, tememos e afastamos desesperadamente o diverso e o toleramos quando apresentado em versão mambembe.

⁴⁴Na publicação Educação de alunos superdotados/altas habilidades: legislação e normas nacionais, legislação internacional, a respeito da educação de superdotados e talentosos, Aparecida Andrés afirma: “Nao existe no Pais age ncia federal que reuna informac oes sobre os gastos totais para alunos superdotados e talentosos. Como foi dito, o governo federal nao preve o financiamento diretamente para os distritos, que seja especificamente direcionado para a educac ao de superdotados. (...) nem todos os estados norteamericanos investem na educac ao de superdotados e talentosos. (...) *A Nation Deceived* relatou as vantagens da acelerac ao educacional para os superdotados e ilustrou a inabilidade americana de suprir a contento as necessidades deste publico, a despeito dos avanc os mostrados nas pesquisas. (Andrés, 2010, Pp.36-37).

2- DAS UTOPIAS E BARREIRAS...

Ella esta en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos mas alla. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzare. ¿Para que sirve la utopia? Para eso sirve: para caminar (Galeano, 2001, p. 230).

A sleis em um Estado Democrático de Direito, como o Brasil, se prestam a garantia de direitos fundados no 'Princípio da Dignidade Humana'⁴⁵. Em um país gerido por princípios democráticos as decisões e ações políticas são respaldadas por leis, resoluções e pareceres que, ao mesmo tempo, funcionam como porta-vozes do contrato social e do modelo de justiça social em voga – portanto instrumentos de manutenção da situação vigente -, e arautos dos clamores e conquistas dos movimentos sociais.

No Brasil, as leis que respaldam a política da Educação Inclusiva por um lado representam a luta de especialistas, pessoas com necessidades educativas especiais e suas representações e, por outro, as 'armadilhas' neoliberais de uma legislação pseudo-vanguardista. As leis tanto regulam, quanto orientam; tanto limitam quanto servem de referência para a superação. São, mesmo tempo, barreira e utopia.

As leis voltadas para os educandos com Altas Habilidade/Superdotação⁴⁶ funcionam como faróis nas dicotômicas sendas da burocracia, dos conceitos e preconceitos, dos interesses políticos e econômicos, do jogo de poder dos papéis sociais. As leis, resoluções, pareceres voltados para a educação das pessoas com superdotação e talentos e os programas e projetos originados para a sua execução chafurdam no caos dos debates teóricos, da inconsistência das ações, da escassez de recursos, da banalização da educação, do desprezo pela cidadania.

A primeira menção clara e direta a respeito da superdotação na legislação brasileira ocorre no ano de 1971 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-5692/71) que no Artigo 9º determina que 'os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação' (Brasil, 1971, s.p.)

⁴⁵ A constituição Brasileira de 1988 põe foco na defesa e ascensão da pessoa e, especificamente, nos artigos 5º, 6º, 7º, 170, 196, 197, 198, 200, 205, 225 e 226 o Princípio de Dignidade Humana está colocado como basilar do sistema constitucional. Dessa forma o projeto da nação brasileira está voltado para a garantia do bem estar dos cidadãos, ou seja, combate às desigualdades regionais e sociais; promoção de equidade; preservação ambiental; educação; saúde; moradia digna; trabalho e assistência aos desamparados.

⁴⁶ A portaria do Ministério da Educação, Centro Nacional de Educação Especial (Cenep), nº 69, de 28 de agosto de 1986, define o termo superdotado como a seguir: Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1986).

[...] somente em 1971 e que o ministério de Educação e Cultura nos convocou para um seminário sobre superdotados, em Brasília. Houve relatórios muito interessantes e debates ricos em ensinamentos. Não houve contudo nenhuma ação a seguir. (Antipoff, 1992, p. 50)

Somente após 30 anos é possível apontar para uma legislação que represente um avanço significativo em direção a uma política pública para os brasileiros talentosos e superdotados. No ano de 2001 serão aprovados o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 10172/01) e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. A primeira determinará a implantação do atendimento especializado aos alunos com AH/SD e a segunda norteará o processo educacional voltado para esses alunos, tais decisões se converterão na primeira política pública educacional para alunos com AH/SD. É importante destacar que a meta de número 26 do Plano Nacional de Educação prevê “implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora” (BRASIL, 2001, s.p.).

A resolução de número 02 do CNE, de 11 de setembro de 2001, descreve o conceito de Altas habilidades/Superdotação, define as formas para o apoio pedagógico e os locais onde este pode ocorrer, referindo-se aos alunos superdotados como pessoas que apresentarem “[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e as atitudes” (Art. 5º) (BRASIL, 2001c, p. 2). Por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber “[...] desafios suplementares em classes comuns, em salas de recurso ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino [...]” (Art. 8º), inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 3).

No entanto, serão necessários mais quatro anos para o início das ações de concretização dessa política pública. Em 2005 uma parceria entre a Secretaria de Educação Especial do (SEESP-MEC/Brasil), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE⁴⁷) e a UNESCO possibilitará a implantação dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S como espaços de referência para a identificação, intervenção pedagógica e apoio socioeducativo para essa população em todos os estados da nação e no Distrito Federal.

Como produto de um grupo de trabalho composto por treze especialistas, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, do ano de 2008, aportará a explicitação do atendimento educacional especializado dos alunos com AH/SD em todos os níveis e modalidade da educação. Tal documento disserta sobre “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 08) e orienta o sistema de ensino no que se refere aos eixos e diretrizes da inclusão educativa. Assim, abrange aspectos relacionados à articulação entre os

⁴⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC/Brasil) que se propõe a assistir financeira e tecnicamente a implementação de programas e projetos voltados para a melhoria da qualidade da Educação.

diversos setores para a implementação de políticas públicas inclusivas para a garantia da transversalidade e atendimento especializado em níveis e modalidades de ensino, formação de professores, participação familiar e comunitária, acessibilidade. No mesmo ano, as responsabilidades técnicas e financeiras do MEC/Brasil para com esta população será determinada através do Decreto Federal 6571/08.

(...) finalmente, o Brasil implanta uma política pública para o atendimento às AH/SD que visa a atender as demandas que a sociedade civil vem reivindicando há tanto tempo. (Perez; Freitas, 2009, p. 03).

Mais recentemente, no ano de 2009, a resolução nº. 04/09 do Conselho Nacional de Educação (CNE) define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial em cujo texto três artigos ratificam a ação com os AH/SD: o artigo 1º trata da matrícula; o 4º, da definição e o 7º, das formas de apoio.

A política pública educativa voltada para os talentosos e superdotados no Brasil tem nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) a sua mais importante ferramenta de concretização. Os NAAH/S são serviços de apoio especializado que estão distribuídos em todo o território nacional (Estado e Distrito Federal) e operam como articuladores das políticas públicas, centro de capacitação de professores e espaço para oferta de atendimento aos AH/SD.

Desta forma, em consonância com o artigo 1º da Resolução nº. 04/09 do CNE, “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2009, s.p.) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os educandos com AH/SD - “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (Artigo 2ª da Resolução nº. 04/09 do CNE. BRASIL, 2009, s.p.) - , previsto no mesmo artigo, fica a cargo do NAAH/S mais próximo da unidade escolar.

Nos NAAH/S o atendimento aos alunos com AH/SD deverá ocorrer de acordo com o artigo 7ª da Resolução nº. 04/09 do CNE.

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL, 2009, s.p.).

Se por um lado legislação brasileira assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos cidadãos talentosos e superdotados o acesso aos benefícios a tais direitos esbarra em uma série de fatores que compromete, e em certa medida o impedem. Alguns fatores podem estar

relacionados às características geográficas do país e outros a questões sociais, políticas e culturais. São uma série de aspectos restritivos podem ser enumerados e, ainda que expliquem, isolados ou em conjunto não justificam o estado atual do trabalho com os educandos com AH/SD:

a) a legislação e as políticas públicas dela advinda são restritivas a seara escolar o que evidencia uma compreensão pouco ampla das AH/SD e consequente limitação dos dispositivos de ação ao sistema formal de educação;

b) o processo de identificação, além de circunscrito aos sujeitos regularmente matriculados em instituições escolares públicas e privadas, carece de uma conjunto de categorias, marcadores cognitivos e instrumentos de avaliação - amplamente discutido, teoricamente definido e nacionalmente aceito - que abranjam a “capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (BRASIL, 1995, p. 17) previstas no documento norteador da educação inclusiva como definidores das AH/SD;

c) a imprecisão dos dados oriundos do Censo Escolar fazem que a oferta para atendimento nos NAAH/S não possa ser adequadamente planejada para a demanda real tanto no que se refere a formação contínua dos educadores, quanto no trabalho de apoio as famílias e intervenção pedagógica/socioeducativa aos alunos com AH/SD;

d) as desigualdades socioeconômicas e demográficas entre as regiões do país associada a sua dimensão continental corroboram para que a capacitação dos profissionais da educação, os recursos financeiros e materiais, o ritmo e a dinâmica das necessárias mudanças para a implementação dos programas e projetos reproduza essa desconformidade;

e) a falta de continuidade e/ou as abruptas variações das atividades e ações dos NAAH/S em função das variações político partidárias consonante a periodicidade das eleições (municipais, estaduais e federais).

Atualmente, os NAAH/S que continuam desenvolvendo suas atividades o fazem diretamente ligados as Secretarias Estaduais de Educação. Nunca foram dados a conhecer os resultados do Programa de Implantação dos NAAH/S por parte da SEESP e, aparentemente, a sua competência de “promover a supervisão, acompanhamento, orientação e avaliação do funcionamento dos programas e serviços do NAAH/S” extinguiu-se. (Pérez e Freitas, 2011, p. 121)

Ainda que a ação em um país das proporções do Brasil possa ser considerada incipiente, contamos com associações – concentradas na região Sudoeste – com ou sem fins lucrativos, que apoiam o desenvolvimento das pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação e constituem uma rede de apoio para a ação dos NAAH/S e das escolas. Além disso, essas instituições acabam por acolher os sujeitos que não estão inseridos no sistema oficial de educação formal. Em todo o país, os NAAH/S

trabalham em busca de parcerias e convênios que os auxiliem na identificação precoce, no atendimento massivo, na formação de educadores, no apoio e atendimento às famílias, na orientação e inserção laboral dos alunos com AH/DS.

[...] ainda faltam no país instrumentos de diagnóstico precoce da superdotação e medidas de encaminhamento dos identificados; faltam professores especializados na área – praticamente não há formação inicial, em serviço e continuada, direcionada ao segmento; as pesquisas são escassas (em 2004, estimava-se que o país dispunha de apenas sete doutores com investigações no assunto) e não obstante os progressos reais, observados principalmente na última década, ainda há poucas políticas públicas consistentes, articuladas e principalmente duradouras para este contingente populacional. Em suma, o Brasil ainda carece de meios de identificação, de atendimento e promoção efetiva dos talentos nacionais. (Andrés, 2010, p. 23).

Pode-se ressaltar que no Brasil existem iniciativas que vão ao encontro dessa opção, tais como: o Centro de Desenvolvimento do Talento (Ceted) em Lavras, Minas Gerais; o NAAH/S, no Distrito Federal, e a Associação Paulista para Altas Habilidades e Superdotação (APAHSD), em São Paulo. Corroboro as palavras de Andrés (2010) no que diz respeito à ausência de conhecimento a respeito da miríade de processos de aprendizagem, ensino e educação que a diversidade humana promove. Seguimos agarrados a estereótipos de aluno, professor e escola que jamais existiram; a uma concepção de educação restrita ao espaço escolar; a uma forma de organização e relação social utilitarista e mercadológica; apegados a uma racionalidade opressiva para o cidadão. Para os cidadãos brasileiros superdotados para além do superlativo vigora o desconhecimento, o silêncio e o esquecimento.

Silenciamentos e silenciados... brados de utopia e justiça social

How beautiful could a being be, could a being be... (Veloso, 1997)

De acordo com Pérez e Freitas (2011) os alunos com AH/SD, no Brasil são solapados por distintas formas de invisibilidade. À desinformação, falta de formação acadêmica e docente (ausência ou escassa presença do tema no currículo dos cursos de licenciatura e na formação continuada dos profissionais da educação) as autoras correspondem o manto da ignorância; às contradições presentes nos dados apresentados pelos órgãos oficiais e informações do Censo escolar relacionam a invisibilidade estatística; às representações culturais marcadas pelo preconceito vinculam o coroamento da invisibilidade social. Resumem sua perspectiva afirmando que “talvez mais estigmatizados que os alunos com deficiência, os alunos com AH/SD não conseguem sair da sua invisibilidade sistêmica” (Pérez; Freitas, 2011:112).

Na busca por uma abordagem que possa contribuir para a superação do silêncio proporcionando sentido e eco para o brado dos brasileiros superdotados e talentosos o enfoque das capacidades de Nussbaum(2007) pode ser profícuo. A autora propõe uma lista com dez capacidades e afirma que ... la lista de las capacidades ofrece un conjunto muy útil de criterios sociales para evaluar qué

políticas queremos adoptar. (Nussbaum, 2007, p. 215). Aquí estão apresentadas quatro das dez capacidades⁴⁸ apresentadas por Nussbaum (2007) para refletir sobre a ação pública voltada para os alunos com AH/SD no Brasil. São elas saúde; sentido, imaginação e pensamento; afiliação; controle sobre o entorno.

(...) el enfoque de las capacidades es una teoría orientada al resultado (...) El enfoque de las capacidades va directamente al contenido del resultado, lo examina y se pregunta si parece compatible con una vida acorde con la dignidad humana. (Nussbaum, 2007, p. 98)

As informações e os argumentos apresentados no texto evidenciam que os NAAH/S, estratégia de concretização da política de inclusão para os educandos com AH/SD, claudicam na realização das suas funções e objetivos. Pode-se ressaltar que no Brasil existem iniciativas que vão de uma abordagem de justiça social, tais como: o Centro de Desenvolvimento do Talento (Ceted) em Lavras, Minas Gerais; o NAAH/S, no Distrito Federal; e a Associação Paulista para Altas Habilidades e Superdotação (APAHSD), em São Paulo. Todavia não representam uma ação de porte nacional. Os prováveis nove milhões de brasileiros idosos, adultos, adolescentes e crianças superdotados e talentosos permanecem silenciados. Os dados incitam ao questionamento sobre os resultados e sua consonância com o Estado Democrático de Direitos.

Nussbaum (2007) defende a saúde como capacidade humana básica. Toma o termo no seu sentido amplo e o coloca como direito a uma vida saudável. Neste sentido, supera a restritiva perspectiva de ausência de enfermidade e avança para a busca por um estado de completo bem-estar físico, mental e social. No que tange as pessoas com AH/SD, o bem estar está comprometido pelas restritivas condições de harmonia e plenitude pessoal e com o entorno pelo atravessamentos dos preconceitos sociais e limites legais. A legislação não aponta para os brasileiros que têm, por exemplo, AH/SD e deficiência física ou surdez ou cegueira ou transtornos de comportamento. Como, neste caso, o termo comorbidades não é adequado, o silêncio e a invisibilidade se traduzem na ausência de denominação, espaço legal, lugar social. Os sem nome.

Sentido, Imagem e Pensamento é para Nussbaum (2007) uma Capacidade Humana Básica e sobre ela afirma:

...ésta es una capacidad que genera em los seres humanos una amplia variedad de derechos: una educación apropiada, a la libertad de opinión y de expresión artística, a la libertad de religión. También implica un derecho más genérico a la experiencia placentera y a no padecer un dolor que no sea beneficioso. (2007, p. 389)

⁴⁸ Baseada na concepção aristotélica-marxista do ser humano como social e político, Nussbaum (2007) propõe uma lista com dez capacidades apresentadas com conjunto de metas funcionais, integrante de sua Teoria de Justiça Social, que garantem a defesa e o alcance de uma vida consonante com a dignidade humana. São as capacidades humanas básicas: vida; saúde física; integridade física; sentidos, imaginação e pensamento; emoções; razão prática; afiliação; outras espécies; jogo; controle sobre o próprio entorno.

O que se pode saber sobre o direito a experiências prazerosas de cidadãos não identificados e, portanto não reconhecidos? Os documentos legais insistem em balizar-se pela conceito de média, mesmo quando se referem aos alunos com AH/SD, que traz implícita a normalidade que sujeita os indivíduos. A pouca abrangência dos processos de identificação e apoio lhes garante o benefício do esquecimento e da presença em sombra. Ofuscados pela normalidade projetam-se como manchas no sistema educacional – reprovação, indisciplina, abandono escolar.

A afiliação (uma das dez capacidades) para Nussbaum “ tiene dos partes: una interpersonal (la de ser capaz de vivir con y para otras personas) y otra más pública, centrada en el autorespeto y la no humillación.” (Nussbaum, 2007, p. 392). Não existem dados oficiais sobre a ocorrência do Efeito Pigmalião⁴⁹ negativo externo ou interno na população de alunos com AH/SD, no entanto, é sabido que a superdotação é uma relação social e historicamente situada. Há que se perguntar sobre a qualidade das interações interpessoais – reconhecimento e respeito – na vigência da invisibilidade da superdotação.

No que se refere ao Controle sobre o entorno a autora aponta para as duas vertentes da capacidade “... la política y la material. La primera se define em términos de ciudadanía activa y derechos de participación política” (Nussbaum, 2007, p. 393). A luta e as conquistas das pessoas com superdotação e talentos demonstra o nível de mobilização da sociedade civil organizada. Não há o que questionar a respeito do direito a participação política das pessoas com AH/SD. No entanto faz-se necessário refletir sobre as estratégias de pressão social em direção a superação das relações utilitaristas do contrato social vigente nas quais os superdotados e talentosos são negados ou tratados como mercadoria.

El enfoque de las capacidades niega que los principios de la justicia deban garantizar el beneficio mutuo. Incluso cuando la cooperación es posible y hasta habitual (porque la dominación es más fácil), la justicia sigue siendo un bien para todos. La justicia sólo se funda em la justicia, y la justicia es una de las cosas que los seres humanos aman y persiguen... (Nussbaum, 2007, p. 100)

O enfoque das capacidades e a Teoria da Justiça de Nussbaum podem ser uma luz nas sendas do preconceito e da ignorância, nos obscuros caminhos dos jogos econômicos da disputa pelo poder, pode ser um farol para uma outra forma de relação social, pode se converter em um amplificador para os brados da utopia.

El enfoque de las capacidad es muy exigente com los seres humanos. Demanda de ellos mucho más... pasa necesariamente por que las personas hagan gala de una solidaridad y una

⁴⁹ Efeito Pigmalião negativo refere-se ao não reconhecimento da capacidade do sujeito pelo seu entorno. Tal fenômeno pode se expressar de modo interno e externo. O Efeito Pigmalião negativo externo consiste na influência da expectativa (pais, professores, amigos e pares) sobre os resultados educacionais do superdotado em virtude de haver uma negação das suas capacidades e a consequente tentativa de ajustá-lo à média. Já o Efeito Pigmalião negativo interno consiste na influência da expectativa (pais, professores, amigos e pares) sobre os resultados educacionais do superdotado em razão da tentativa, do próprio indivíduo, de ajuste a uma imagem social esperada por meio da negação de seus interesses e suas capacidades.

benevolencia muy grandes y mantengan esos sentimientos a lo largo del tiempo. (Nussbaum, 2007, p. 402)

Há um largo caminho a percorrer. Há muito pelo que lutar. Há muito o que superar.

REFERENCIAS

- ALENCAR, E. (1986). Psicologia e educação do superdotado. São Paulo, SP: EPU.
- ALENCAR, E. & FLEITH, D. (2001). Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2. Ed. São Paulo: EPU.
- ANDRÉS, A.(2010). Educação de alunos superdotados/altas habilidades. Legislação e normas nacionais. Legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia, França). Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado el 20 de enero de 2011, de <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/3202>.
- ANTIPOFF, H. (ORG.).(1992). Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: fundamentos da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- NUSSBAUM, M. (2005). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la justicia. Barcelona: Paidós.
- GALEANO, E. (2001). Las palabras andantes. 5A ed. Ed. Buenos aires: Catálogos, 2001.
- CONTRIBUTOS PARA A SUA IDENTIFICAÇÃO E APOIO. Braga: ANEIS, 2000. p.43-53.
- SKLIAR, C. (2005).Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía. XVII-41, 11-22.
- VELOSO, M. (1997). How beautiful. Prenda minha (CD). Brasil: Poligram.

MESA B3



“ROMPIENDO UNA MÁSCARA”

UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL TEATRO EN POBLACIÓN ADOLESCENTE, PARA FAVORECER EL BIENESTAR Y PROMOVER EL RESPETO A LA DIVERSIDAD.

Iván David García Castro
Universidad Autónoma del Estado del Morelos
ivandgcpsic@gmail.com

440

RESUMEN

La Inteligencia Emocional es un conjunto de habilidades que nos facilita la adaptación exitosa al entorno y el desarrollo de interacciones sociales más ajustadas. Por ello, su mejora es un proceso necesario dentro del contexto educativo - formal y no formal-, para prevenir las grandes y diversas problemáticas de exclusión a las que se enfrentan los adolescentes. Atendiendo a estas necesidades la presente investigación propone la creación, puesta en marcha y evaluación-validación de un programa inclusivo de intervención psicopedagógica a través del teatro, que pone énfasis en el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE)⁵⁰ desde un enfoque socio-cultural como medio para desarrollar los procesos cognitivos propios de este constructo, facilitar así la mejora de las habilidades personales involucradas con la satisfacción vital del sujeto y promover el respeto a la diversidad en diferentes contextos. Se desarrollará desde un enfoque metodológico mixto, con un alcance descriptivo-explicativo y correlacional.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se sigue trabajando por la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro de planteles educativos regulares, incorporando al estudiante dentro de un aula regular; sin tomar en cuenta el ambiente al que se enfrenta al llegar a un nuevo grupo de alumnos. Lamentablemente aunque hablamos de escuelas inclusivas, en la actualidad no se ha logrado la transformación social necesaria que requiere dicho constructo y se sigue reproduciendo el modelo de integración, implementando transformaciones superficiales, en donde el estudiante está inserto dentro de un sistema educativo regular, en el que se le cobija escondiendo o maquillando su diferencia, sin aceptar y reconocer en él el valor de la misma. Y es justamente esto lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Realmente estamos haciendo inclusión? ¿Qué ocurre con los adolescentes dentro de este proceso de inclusión? ¿Son verdaderamente incluidos dentro del nuevo ambiente escolar? ¿Realmente la exclusión dejó de existir para este alumno, en este nuevo grupo en el que fue inserto? “La exclusión educativa no ha cesado. Simplemente, se ha desplazado” (Gentili, 2001, p.27). Atendiendo a esta afirmación, es importante y sumamente necesario poner en marcha una

⁵⁰ En adelante utilizaremos esta abreviatura para hacer referencia a este constructo.

transformación real en todos los niveles, que nos permita valorar las diferencias como una fuente de enriquecimiento social auténtico.

Por tanto, “La educación debe atender a la diversidad formando a personas capaces de integrarse social y culturalmente. La respuesta social debe ser amplia ya que los intentos de integración hechos desde la escuela fracasan si fuera de ella se siguen manteniendo situaciones desfavorables para las minorías” (González y Barbero, 2002, p.50). Nos encontramos entonces como profesionales preocupados por la Atención a la Diversidad, ante una necesidad urgente de cambios, para atender de manera eficiente las demandas de la educación inclusiva; aunado a esto, existen infinidad de propuestas actuales que promueven cambios interesantes dentro del sistema educativo: tal es el caso de las reformas curriculares, adaptaciones de infraestructura, programas de convivencia, sensibilización hacia la diversidad, entre otros. Pero todo esto, carece de sentido si realmente la sociedad, no se adelanta, interesa o prepara para estos cambios sumamente necesarios y pertinentes. “Una sociedad que permanece encerrada en sí misma, sin admitir las influencias del exterior, acaba por convertirse en una sociedad estática y sin capacidad de progresar” (González y Barbero, 2002, p.50). Por ello es necesario y sumamente indispensable mirar el tesoro que la diversidad encierra.

441

Bajo estas cuestiones entendemos el cambio como un factor que desencadena miedo y tensión en quien lo transita; en este sentido la inclusión educativa puede representar para los estudiantes y para la sociedad misma, una forma de cambio, quizá por esto no reaccionamos siendo inclusivos o de la mejor manera posible ante la diversidad, puesto que nadie nos ha enseñado a serlo.

Entonces, pensar en Atención a la Diversidad es pensar de manera disciplinaria; es decir no solo es importante formar al sujeto que aprende, sino también dotarlo de valores e ideas que le permitan tener una actitud distinta a la que actualmente existe ante las diferencias. Tristemente uno de los problemas más comunes al que se ha enfrentado la inclusión y la atención a la diversidad hoy en día, es que todas sus propuestas giran en torno a un sistema educativo que busca transformar el aula y el aprendizaje, pero aun así, dejan de lado las necesidades del sujeto y se sigue enfocando en avanzar en cuanto a objetivos de aprendizaje rígidos y poco flexibles.

Nuestra responsabilidad entonces como profesionales en el área es visualizar más allá del currículo, plantear como principal necesidad la importancia de que todos y cada uno de los sujetos tenga la posibilidad de acceso al conocimiento, no solo académico sino también a un conocimiento transformador –y de vida-, desde lo individual, hasta lo social, una transformación desde las relaciones y las representaciones; que dé como resultado: “una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella” (Ainscow, 2001, p.44).

Por último, en esta línea de análisis entendemos como necesidad vital, poner énfasis en el desarrollo emocional de los adolescentes, dotándolos de los recursos emocionales cognitivos necesarios, para que vivan el cambio adaptándose positivamente a él, reconociéndolo como un momento indispensable para el enriquecimiento cultural y social de su propia existencia, y a la par

construyan un ambiente inclusivo de respeto a la diversidad en cualquier contexto en el que se desenvuelvan.

Es importante entonces, una transformación global en todos los niveles, no solo de infraestructura, materiales, contenidos, sino también de los recursos humanos (quizá más en esta área) pues son estos con los que compartimos y vivimos nuestra diversidad día a día. “Educando en el respeto a la diferencia y en el reconocimiento de los intereses, motivaciones y la capacidad de aprendizaje (...), tanto individuales como sociales, seremos capaces de cuestionar y reconstruir conceptos que están basados en ideas falsas” (González y Barbero, 2002, p.51). Y en consecuencia de ello, la transformación de nuestras actitudes hacia la diversidad.

Resulta deprimente enterarnos de que existen espacios que se hacen nombrar a sí mismos centros educativos inclusivos, pero que aun así no han logrado generar las condiciones necesarias para poder atender a la diversidad de manera correcta, tomando en cuenta todos los factores necesarios para ello. Como lo revisa y propone Arnáiz, (2009) “una respuesta adecuada a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria supone, esencialmente, la estructuración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles en las que participen todos los alumnos, para posibilitar que el mayor número de alumnos acceda al mayor grado de capacidades que señalan los objetivos de esta etapa educativa” (p.208). Esto nos deja claro nuevamente que la postura de algunos centros y reformas educativas sigue centrándose simplemente en el desarrollo de capacidades cognitivas, dejando de lado la transformación del capital humano necesario para generar ambientes de respeto y tolerancia por la diversidad.

Actualmente se han desarrollado programas de intervención en favor del desarrollo de habilidades sociales (León del Barco, 2002) para favorecer las relaciones interpersonales de los adolescentes; pero lamentablemente estos programas han buscado satisfacer más las propias necesidades del investigador, muchas veces sin tomar en cuenta las necesidades, que el contexto o la misma población con la cual se va a intervenir manifiesta. Considerando esta situación los investigadores interesados en el área proponen que: “la mejor manera de prevenir estos problemas específicos de conducta sería mediante el desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales de los niños en un ambiente positivo y estimulante (GREENBERG & AL, 2003; WEISSBERG & O'BRIEN, 2004).” citados por Fernández-Berrocal y Extremera N., (2005, p. 64).

A partir de las necesidades que el contexto educativo inclusivo ha manifestado y situándonos desde un enfoque socio-cultural como medio para desarrollar los procesos cognitivos propios de la Inteligencia Emocional (IE), proponemos la creación, aplicación y evaluación-validación de un programa inclusivo al que llamaremos “Rompiendo una máscara”, haciendo referencia en analogía a la idea de romper con estereotipos, etiquetas y estigmas sociales que han sido implantados o asumidos por los adolescentes a lo largo del tiempo, para iniciar una búsqueda real de sí mismos, invitándolos al encuentro de su propia identidad, reconociendo y aceptando su diferencia, permitiéndoles conocerse sin máscaras.

El valor e innovación que ofrece la presente propuesta es: el trabajo integral de todas las habilidades y el desarrollo del sujeto a partir de diferentes propuestas de ejecución escénica. Nos basaremos en los postulados teóricos de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), rescatando las opiniones de los investigadores Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extremera Pacheco, sobre las distintas aplicaciones de la IE (2003). Siguiendo estas ideas el programa fortalecerá, no sólo las relaciones interpersonales entre los sujetos, sino que también desarrollará en ellos una alta capacidad de adaptación, además de una mejora en las habilidades personales de los mismos; especialmente necesario en la población de riesgo psico-social, olvidada hasta el momento en este campo de estudio. Otro punto de valor de esta propuesta inclusiva radica en tomar en cuenta el aprendizaje-desarrollo de la Inteligencia Emocional para proponer distintas formas de relación y expresión de las emociones en una correcta adaptación de todos los miembros; así como de la interacción directa con la experiencia teatral que al parecer ningún otro programa de formación emocional propone hasta el momento.

¿Por qué incluir al teatro como un recurso educativo de formación emocional? : El teatro, un hecho social por naturaleza, permite desarrollar un compromiso por el hacer comunitario; además es el medio por el cual el hombre a través de sus capacidades expresivas –totales- manifiesta un discurso; es un recurso de comunicación eficiente e inclusiva; en donde no se piensa en el sujeto como un ser individual, sino que se involucra y concibe dentro de un contexto social, en donde se reconoce e identifica como parte de un ser colectivo.

El teatro, uno de los exponentes más inclusivos dentro del área artística por incorporar en su ejecución diferentes áreas del conocimiento y del arte en general; es un medio poderoso para el desarrollo emotivo-transformador; a partir del intercambio de roles y la postura empática con el personaje, posibilita cambios en el pensamiento y en consecuencia un impacto en las relaciones sociales que se establecen dentro y fuera del contexto teatral.

Cuando mencionamos que el teatro es un arte inclusivo nos referíamos específicamente a que puede cubrir las necesidades especiales de cualquiera de sus ejecutores y espectadores, es decir el teatro no solo está hecho de palabras o lenguaje oral, también está hecho de gestos y movimiento corporal expresivo posibilitando el entendimiento de las diferencias. “Ante la incomprensibilidad del idioma tenía que concentrarme en lo que decían los cuerpos; los matices y sonoridades de las voces, ¿Qué decían? Algo que era un cumplido, una invitación para ir a bailar; o lo contrario, una amenaza o rechazo porque no querían saber nada de mí” (Barba, 2010). El artista escénico busca comunicar con todas sus posibilidades al espectador lo que está sintiendo y diciendo. Uno de los objetivos del teatro propiamente dicho es precisamente éste -comunicar con todo el cuerpo-.

“El teatro fue para mí la solución para proteger y defender mi diversidad”. (Barba, 2010). Así como a Eugenio Barba el teatro le ha posibilitado defender su diversidad; a nosotros nos da llave hacia una nueva conciencia de inclusión. Creemos en el teatro como una herramienta sensitiva de comunicación que propicia el desarrollo emocional y la empatía; promoviendo la tolerancia y el respeto por las diferencias. Se podría decir entonces que creemos en el teatro como posibilitador del desarrollo emocional y transformador social inclusivo.

Por último, si consideramos que: “La representación teatral posee el don de hacer interactuar diferentes códigos artísticos, desde sus propios lenguajes, produciendo un discurso único con múltiples puertas de entrada sensoriales, afectivas, intelectuales y valóricas” (García-Huidobro, 2000, p.6). Estamos hablando de que el teatro es un recurso educativo sumamente útil y flexible; lo que lo convierte por naturaleza en un aparado de inclusión colectivo –pensamos- muy apto para desarrollar la Inteligencia Emocional. Es así como en la presente investigación buscamos incorporar desde diferentes ámbitos (Atención a la Diversidad, Teatro y educación) un mismo fin, la transformación de los recursos humanos, creando ciudadanos capaces de generar ambientes inclusivos en sus diferentes contextos de interacción.

A continuación, presentamos una investigación que tiene como objetivo estimular la creación de ambientes inclusivos en diferentes contextos; por medio de un programa, para favorecer el desarrollo cognitivo de la Inteligencia Emocional, usando el teatro como un recurso de mediación socio-cultural. De todo lo anteriormente expuesto, germinamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuál es el papel de la Inteligencia Emocional en población adolescente con y sin riesgo psico-social por razones familiares?

¿Favorecerá el programa “Rompiendo una máscara” un incremento de la inteligencia emocional y el bienestar de los adolescentes con y sin riesgo psico-social?

¿Existe relación entre el grado de Inteligencia Emocional en los adolescentes y el respeto a la diversidad?

¿Existe relación entre el grado de Inteligencia Emocional en los adolescentes y la satisfacción vital que presentan?

2. OBJETIVOS

Generales:

- Conocer el papel que juega la Inteligencia Emocional en población adolescente con y sin riesgo psico-social por circunstancias familiares.
- Analizar los efectos del programa “Rompiendo una máscara” para desarrollar la inteligencia emocional en los y las adolescentes.
- Determinar si el grado de Inteligencia Emocional en los adolescentes, tiene una influencia importante en la satisfacción vital y el respeto a la diversidad.

Específicos:

- Diseñar un programa inclusivo psico-pedagógico para, Potenciar habilidades emocionales en los jóvenes con el fin de promover la adaptación al medio, bienestar y respeto a la diversidad favoreciendo su inclusión social.
- Desarrollar mediante actividades teatrales la percepción, comprensión, regulación y facilitación de las emociones en los adolescentes.

- Integrar las habilidades emocionales y el respeto como una forma de interacción social.
- Generar un ambiente educativo no formal-comunitario de carácter inclusivo.
- Desarrollar en el adolescente un concepto positivo de sí mismo, que le permita gestionar mejor las posibles frustraciones personales y al mismo tiempo aprender a aceptar los errores y anticipar la posibilidad de hacerles frente.
- Incrementar la Inteligencia Emocional en los adolescentes para propiciar bienestar y ambientes de convivencia más saludables.
- Evaluar el programa de intervención psicopedagógica “Rompiendo una máscara” observando los efectos de este sobre el desarrollo emocional y bienestar en comparación a aquellos jóvenes en similares circunstancias que no lo han recibido.

3. METODO

Se evaluará el nivel de Inteligencia Emocional desarrollado existente por medio del ATEI-YV en los adolescentes y se determinará si el teatro es o no un recurso de utilidad para el desarrollo de la misma.

Para la parte cuantitativa utilizaremos diferentes escalas y análisis estadísticos para medir las variables dependientes (Inteligencia Emocional ATEI-YV y TMMS-24), de control (Empatía IRI, Personalidad EPQ-J y Autoestima EAR) y de correlación (Satisfacción Vital SWLS) en donde el test de correlación de Pearson servirá para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación planteada en torno a nuestra variable independiente y las posibles correlaciones que pudiésemos encontrar.

Por otro lado, la parte cualitativa da respuesta a un alcance descriptivo de la investigación, correspondiente al desarrollo de la inteligencia emocional. Por tanto, al tratarse de sesiones de grupo, consideramos necesarios, el diario de campo, las entrevistas y las videograbaciones como instrumentos de investigación cualitativa. Pues al no contar con perspectivas teóricas suficientes con respecto a este tema (la relación que tiene el teatro con la Inteligencia Emocional) y a esta población adolescente, en particular en riesgo psico-social; dichos instrumentos posibilitan una interpretación de nuevas aportaciones al conocimiento científico.

Es explicativo porque busca identificar si influye o no la IE sobre las variables dependientes que plantea nuestra investigación, con la idea de explicar el fenómeno del desarrollo de la misma a través del teatro. Por último, con respecto al alcance correlacional, nos interesa conocer si existe o no relación entre el grado de Inteligencia Emocional de los adolescentes, su nivel de bienestar subjetivo, o satisfacción vital y el grado de respeto a la diversidad que presenten los alumnos.

Diseño: Se utilizará un diseño cuasi experimental con grupo control no equivalente y pretest.

Instrumentos:

Ability Test of Emotional Intelligence- Youth Version (ATEI-YV) Un test (actualmente en proceso de validación) para conocer el nivel de rendimiento actual de las habilidades emocionales en la población adolescente de entre 12 y 17 años, actualmente se encuentra en trámites de publicación

por parte de los autores. El test cuenta con 144 ítems, 48 de percepción emocional, 24 en facilitación emocional, 32 de comprensión emocional y 32 ítems de manejo emocional.

Trait Meta-Mood Sacale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfal, 1995). En su versión reducida el TMMS-24 este test evalúa la Inteligencia Emocional percibida. Se compone de una escala formada por 24 ítems escala tipo Likert con un rango de respuesta entre 1 y 5.. En cuanto la versión adaptada al castellano cuenta con un Alfa de Cronbach de 0.86 para el componente de atención a los sentimientos, de 0.90 para claridad emocional y de 0.86 para el de reparación emocional. (Fernández Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Escala Rosenberg Autoestima (EAR) consta de 10 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 4 opciones de respuesta, con la mitad de los ítems redactados positivamente y la otra mitad negativamente.

Interpersonal Reactivity Index (IRI), consta de 28 ítems con un formato de respuesta tipo Likert, cinco opciones de respuesta. Este test sirve para medir la disposición empatía de los sujetos.

Cuestionario de personalidad para niños y adolescentes (EPQ-J) propuesto por Eysenck en 1975, para sujetos de 8 a 15 años, compuesto por 81 ítems cuyo objetivo es evaluar las tres dimensiones básicas de la personalidad; tiene opción de respuesta positiva o negativa.

The Satisfaction with Life Scale (SWLS) Es una escala multiítem para medir la satisfacción global de la vida en adolescentes; consta de 5 ítems con un formato de respuesta tipo likert.

Diario de campo: Por medio de esta, se propone la identificación de categorías de conducta y posibles comportamientos que puedan ser identificados e incluso moldeados a lo largo del proceso de intervención.

Videograbaciones: Esta herramienta cualitativa se utilizará para evaluar por medio de jueces externos listas control, que servirán para dar respuesta al avance tanto a nivel individual como grupal de nuestra propuesta de intervención.

Entrevistas: Se realizarán a través de un guion previo, entrevistas que nos permitan indagar en los aspectos a fortalecer y mejorar en cuanto la calidad, validación, efectos, cambios, ámbitos de impacto (en el centro, a nivel familiar, estudio, social, personal, educadores, entre otros que puedan surgir dentro de la misma) y las repercusiones positivas o negativas de la intervención en la vida de los adolescentes.

Muestra: Se seleccionó una muestra de población española adolescente (de Santander) compuesta de alumnos regulares pertenecientes una Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) y adolescentes que viven en la unidades familiares de protección social por circunstancias adversas familiares, pertenecientes a contextos socio-educativos protegidos; la cual se tomó de la organización, CUIN de Cantabria; formando un grupo experimental y otro control.

Resultados: Se emitirán los análisis estadísticos necesarios que obedecen a los alcances de nuestra investigación para obtener las relaciones y correlaciones necesarias entre las variables y poder responder a nuestras hipótesis. Se evaluarán los datos obtenidos por medio de las videograbaciones realizadas a lo largo de la intervención, el diario de campo y las entrevistas realizadas dentro del proceso, así como los resultados de los análisis estadísticos realizados con los datos obtenidos. Dado que el programa de intervención a la fecha se encuentra en aplicación no podemos ofrecer aún los resultados del mismo.

Conclusión: Creemos realmente en el teatro como una herramienta de desarrollo emocional muy completa y sumamente útil para el trabajo con adolescentes; lo consideramos un medio ideal para el desarrollo y la transmisión de valores. Confiamos en la percepción-visión que la pedagogía teatral y la psicología nos han brindado a lo largo del tiempo para poder apostar y dar un fin satisfactorio a este proyecto, meta o sueño que hoy se materializa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307.
- ARNAIZ S. P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (349), pp. 203-223.
- BARBA, E; VARLEY, J; TAVIRA, L; SUDANA, T; SINISTERRA, S; FREIRE, A; MAGELLI, P; & OSORIO, R. (2010) *7 Caminos teatrales*. México: Fundación Cervantista Enrique y Alicia Ruelas A.C.
- EXTREMERA, N y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, pp. 97-116.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003) *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, N° 332, 2003. *Ejemplar dedicado a: El aprendizaje: nuevas aportaciones*, pp. 97-116.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 17 de Abril de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2005). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, ISSN 0213-8646, N° 54, (*Ejemplar dedicado a: Educación emocional / coord. por María Pilar Teruel Melero, María Rosario Fernández Domínguez*), pp. 63-94.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P y EXTREMERA PACHECO, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado* 19(3), pp.63-93.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RUIZ A. D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), pp.421-436.
- GARCÍA-HUIDOBRO, V. (2000). Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística. *Revista Educarte*, 21(2), 5-9.

- GENTILI, P. (2007). Un zapato perdido. O cuando las miradas saben mirar. *En cuadernos de Pedagogía*, Monografico. (308). Madrid.
- HERNÁNDEZ, S; FERNÁNDEZ, C; CARLOS & BAPTISTA, L. *Metodología de la investigación*. 4º edición, México: McGraw Hill.
- LEÓN DEL BARCO, B. (2002) *Elementos mediadores en la eficacia de aprendizaje cooperativo: entrenamiento en dinámicas sociales y de grupo*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura: Cáceres.
- PALOMERA, R; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P; BRACKETT, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. 6(15), pp. 437-454.

LA INCLUSIÓN EN ANDALUCÍA: LOS PERIODOS DE FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y LABORAL EN CIFRAS

María José Gómez Torres
Universidad de Sevilla
gomeztor@us.es

449

RESUMEN

Presentamos en esta comunicación algunas de las conclusiones obtenidas sobre la situación actual de la inclusión en Andalucía mediante el análisis de los datos estadísticos oficiales disponibles de los últimos cursos académicos. Este estudio representa el primer paso ante el diseño de un cuestionario que representa uno de los instrumentos, para la recogida de datos, incluidos en un proyecto dirigido a conocer las características y los factores que delimitan las propuestas inclusivas desarrolladas en la comunidad autónoma andaluza. Los resultados pertenecen al análisis de los Periodos de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral (PFTVAL) en Andalucía.

1. INTRODUCCIÓN

El diseño de un cuestionario, como uno de los instrumentos utilizados en un estudio que pretende identificar los factores estructurales, metodológicos, socio-políticos y personales que inciden en las propuestas inclusivas desarrolladas durante los últimos años en la Comunidad Autónoma de Andalucía, nos lleva a realizar un análisis previo de la población a la que va dirigido. Para ello recurrimos a los datos oficiales sobre los centros, unidades, profesorado y alumnado existentes en las ocho provincias andaluzas en los últimos cursos académicos y en las diferentes enseñanzas obligatorias de nuestro Sistema Educativo.

Este análisis de los datos oficiales nos ofrece una perspectiva de la distribución y evolución, en los últimos años y en cada una de las provincias andaluzas de los centros, profesionales y alumnado con necesidades educativas especiales, lo que nos permite tomar decisiones sobre la selección de la muestra, tanto para el estudio piloto dirigido a validar el cuestionario diseñado, como sobre la muestra final a la que se remitirá la versión definitiva del instrumento en cada nivel de enseñanza obligatoria de nuestro Sistema Educativo. Además del cuestionario mencionado, la metodología de recogida de datos del estudio contempla la triangulación de los mismos mediante diversos instrumentos como las entrevistas semi-estructuradas y el análisis de incidentes críticos.

En esta ocasión presentamos el análisis de los datos estadísticos oficiales pertenecientes a los Periodos de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral (PFTVAL) en la comunidad autónoma andaluza. La visión a lo largo del tiempo que nos ofrece esta información se inscribe dentro de un enfoque caracterizado por entender estos periodos formativos como itinerarios

“construidos gradual y longitudinalmente” (Parrilla y otros, 2010: 215) como fruto de la interacción de variables académicas, sociales, políticas e individuales sobre las que deseamos profundizar en nuestro estudio. Así, para conocer mejor la situación en Andalucía, nos hemos remontado a los últimos cinco cursos académicos para realizar un análisis comparativo que nos permita obtener una perspectiva longitudinal de la situación en Andalucía. Las diferentes tablas que se han generado cruzan los datos en función de los diferentes niveles y enseñanzas de nuestro Sistema Educativo, teniendo como objeto central los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales matriculados en los diversos centros escolares de las ocho provincias de Andalucía.

2. LOS PERIODOS DE FORMACIÓN PARA LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y LABORAL (PFTVAL) EN ANDALUCÍA

En la Comunidad Autónoma de Andalucía los Periodos de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral (PFTVAL) están regulados mediante la Orden de 19 de septiembre de 2002 (BOJA nº 125, de 26 de octubre de 2002), que establece los objetivos y metas de estas enseñanzas desde una doble perspectiva expresada de la siguiente manera: *“promover las acciones que desarrollen el máximo grado de calidad de vida del alumnado en sus vertientes de salud y bienestar y, en la medida de lo posible, garantizar el acceso al mayor número de saberes que les permitan participar de forma adecuada en los diferentes entornos y actividades que podrán encontrarse en el transcurso de su vida, una vez que finalicen su periodo de escolarización”*.

La normativa establece que estos programas pueden tener una duración máxima de cuatro años y se dirigen a estudiantes, de entre 16 y 20 años, que han finalizado su formación básica obligatoria en un aula ordinaria, o en un centro específico de educación especial con adaptaciones descritas como “muy significativas” del currículo. Organizados en un único ciclo formado por dos cursos, en los que pueden permanecer los alumnos y alumnas una año más por indicación del equipo educativo responsable, se aprecia en el espíritu de la ley la intención de ofrecer programas de un marcado carácter curricular, es decir, un modelo de intervención basado en necesidades educativas especiales en el marco de una escuela inclusiva, como se refleja igualmente en la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Se percibe, pues, la tendencia a desarrollar proyectos de vida mediante iniciativas concebidas desde una perspectiva curricular acorde con las necesidades, intereses y capacidades individuales de los alumnos y alumnas.

Los estudios revisados por Parrilla y otros (2010: 217): *“indican la diversidad y complejidad de los actuales recorridos de entrada en la vida adulta, la complejidad y variabilidad de las transiciones de los jóvenes, que lejos de ser lineales son fluctuantes, personalizadas y difícilmente previsibles”*. Sin embargo, ante la complejidad asociada a estas propuestas, un estudio longitudinal posibilita identificar las características fundamentales de los programas desarrollados, accediendo a los protagonistas de los mismos y asociarlos a los diferentes modelos identificados en la literatura como caminos hacia la independencia y la autodeterminación (Gómez Torres, 2002).

3.DOCUMENTOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para obtener una perspectiva longitudinal de la muestra de centros y unidades a la que se dirige nuestro estudio, y su evolución, hemos contado con los datos contenidos en los siguientes documentos:

- Instituto de Estadística de Andalucía (IEA), dependiente de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wbi/w/rec/4703.pdf>, última visita 27 de diciembre de 2011).
- Junta de Andalucía por cada año del que se disponen datos definitivos. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/Viceconsejeria/estadisticas_educativas.

451

Los datos obtenidos de estas fuentes han sido reorganizados para obtener una visión longitudinal de la información disponible sobre Andalucía, que abarca desde el curso 2005/06 al curso 2009/10. No se han incluido los datos pertenecientes al curso 2010/11 debido a que, en el momento de redactar este trabajo, no existían datos oficiales definitivos y completos que nos permitiera realizar la comparación pretendida.

Se han elaborado diversas tablas por cada una de los niveles de enseñanza obligatoria, en función de diversos criterios (centros, unidades, número de alumnos/as, profesorado, tipos de estudiantes, etc...) en las que se recogen, por curso y provincia, los datos en función del tipo de centro del que se trata en cada caso. Las tablas que se presentan a continuación pertenecen a los Periodos Formativos para la Transición a la Vida Adulta y Laboral (PFTVAL) en Andalucía.

4.RESULTADOS

Partimos para el análisis de los datos demográficos oficiales por provincias (Tabla 1) correspondientes al año 2009 y publicados por el Instituto de Estadística de Andalucía (IEA), dependiente de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Estos datos nos acercan a una primera realidad, modelada por el número de habitantes de cada una de las provincias de la comunidad andaluza, lo que nos sirve de referente para comprender la información disponible sobre el sistema escolar y los sujetos a los atiende en las distintas enseñanzas que componen el Sistema Educativo Español.

POBLACIÓN	(año 2009)
Almería	684.426
Cádiz	1.230.594
Córdoba	803.998
Granada	907.428
Huelva	513.403
Jaén	669.782

Málaga	1.593.068
Sevilla	1.900.224
Total	8.302.923
España	46.745.807

Tabla 1: Población de Andalucía, fuente Instituto de Estadística de Andalucía. Consejería de Economía, Innovación y Ciencia.

En esta ocasión presentamos una pequeña parte de los resultados obtenidos, en concreto las tablas referidas a los PFTVAL que contienen la información por centros y su tipología, las unidades que imparten PFTVAL, el número total de alumnos con necesidades educativas especiales (hombres y mujeres) incluido en el Sistema Educativo en cada curso analizado, por último la tabla que contiene el número total de alumnos (hombres y mujeres) que han cursado cada año PFTVAL. En todas ellas se incluye el cómputo total los datos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Así pues, la tabla (Tabla 2) recoge los centros que han impartido PFTVAL en los cursos académicos 2005-2006; 2006/07; 2007/08, 2008/09 y 2009-2010, indicándose el número centros públicos y concertados por provincias. Es necesario indicar que la normativa vigente no contempla el desarrollo de PFTVAL en centros privados.

CENTROS con PFTAVL					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ALMERIA					
Público	1	1	1	1	1
Concertado Privado			1	1	2
TOTAL	1	1	2	2	3
CÁDIZ					
Público	2	2	2	4	5
Concertado Privado	2	2	3	4	4
TOTAL	4	4	5	8	9
CÓRDOBA					
Público				1	1
Concertado Privado	5	5	5	5	5
TOTAL	5	5	5	6	6
GRANADA					
Público	1	1	1	1	1
Concertado Privado	4	5	5	6	6
TOTAL	5	6	6	7	7
HUELVA					
Público				1	1
Concertado Privado	2	2	2	2	2
TOTAL	2	2	2	3	3
JAÉN					
Público			1		
Concertado Privado	2	2	2	2	2
TOTAL	2	2	3	2	2

MÁLAGA					
Público	2	1	2	2	1
Concertado Privado				1	2
TOTAL	2	1	2	3	3
SEVILLA					
Público	4	4	1	2	3
Concertado Privado			5	7	7
TOTAL	4	4	6	9	10
ANDALUCÍA					
Público	6	5	8	12	13
Concertado Privado	19	20	23	28	30
TOTAL	25	25	31	40	43

Tabla 2: Centros que imparten Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral en las provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

Se aprecia el incremento en el número total de centros en Andalucía a partir del curso 2005/06, en el que se contaba con un total de 25 centros, hasta el total de 43 centros contabilizados cinco años después. La mayoría de ellos son concertados, en especial los primeros años estudiados, observándose un importante aumento de centros, tanto públicos como concertados, a partir del año 2008. En el caso de Málaga y Almería hasta el curso 2008-2009 sólo existía la oferta en el ámbito público, sin embargo, en el cómputo total los centros, los centros concertados destacan significativamente en la suma total, frente a los de carácter público. En correspondencia con el número de habitantes por provincias, las que cuentan con un mayor número de centros que imparten PFTVAL son Sevilla y Cádiz.

En la siguiente tabla (Tabla 3) se recogen los datos referidos al número de unidades que han impartido PFTVAL en cada provincia andaluza, aludiendo al carácter público o concertado de los centros.

UNIDADES por PROVINCIAS de P.T.A.V.A.L					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ALMERÍA					
Público	7	5	4	7	3
Concertado Privado			1	1	2
TOTAL	7	5	5	8	5
CÁDIZ					
Público	8	8	8	10	13
Concertado Privado	9	9	10	13	14
TOTAL	17	17	18	23	27
CÓRDOBA					
Público				1	1
Concertado Privado	10	11	10	10	10
TOTAL	10	11	10	11	11
GRANADA					
Público	4	4	5	6	6
Concertado Privado	16	17	17	21	21
TOTAL	20	21	22	27	27
HUELVA					
Público				2	2
Concertado Privado	2	2	2	2	2

TOTAL	2	2	2	4	4
JAÉN					
Público			1		
Concertado Privado	4	4	4	4	4
TOTAL	4	4	5	4	4
MÁLAGA					
Público	9	8	9	10	5
Concertado Privado				3	4
TOTAL	9	8	9	13	9
SEVILLA					
Público			1	4	7
Concertado Privado	16	14	17	12	27
TOTAL	16	14	18	26	34
ANDALUCÍA					
Público	28	25	28	40	37
Concertado Privado	58	57	61	76	84
TOTAL	85	82	89	116	121

Tabla 3: Unidades en las que se han impartido Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral en las provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Fuente: WEB

En consonancia con los datos referidos a los centros en la tabla anterior (Tabla 2) la mayor parte de las unidades se encuentran en centros concertados, destacando el curso 2008/09 en el que se aprecia un significativo incremento en el número de centros totales en Andalucía, iniciando una tendencia que se refleja también en los cursos siguientes.

Con los documentos oficiales que recogen la totalidad de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales presentes en las distintas enseñanzas obligatorias actuales, por provincias y tipo de centro, se ha elaborado la siguiente tabla (Tabla 4) en la que se ha prescindido de la diferenciación por género, y su consiguiente análisis, para su presentación en este trabajo.

ALUMNOS Y ALUMNAS con NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ALMERIA					
Público	168	159	162	155	159
Concertado Privado	42	36	39	40	44
TOTAL	210	195	201	195	200
CÁDIZ					
Público	365	354	343	342	336
Concertado Privado	367	363	367	388	395
TOTAL	732	717	710	730	731
CÓRDOBA					
Público	53	51	52	42	40
Concertado Privado	276	288	303	327	319
TOTAL	329	339	355	369	359
GRANADA					
Público	135	138	138	130	119
Concertado Privado	647	657	616	618	620
TOTAL	782	795	754	748	739
HUELVA					
Público	59	68	69	70	75
Concertado Privado	65	57	58	60	64
TOTAL	124	125	127	130	139

JAÉN					
Público	37	37	30	22	19
Concertado Privado	112	112	108	110	114
TOTAL	149	149	138	132	133
MÁLAGA					
Público	225	209	208	188	148
Concertado Privado	280	266	244	233	200
TOTAL	505	475	452	421	348
SEVILLA					
Público	252	249	241	233	236
Concertado Privado	746	709	686	687	692
TOTAL	998	958	927	920	928
ANDALUCÍA					
Público	1.294	265	843	1.182	1.129
Concertado Privado	2.535	2.488	2.421	2.463	2.248
TOTAL	3.829	3.753	3.664	3.645	3.578

Tabla 4: Número de alumnos (hombre y mujeres) matriculados en centros que imparten Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral en las provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

Se aprecia en esta comparativa la disminución paulatina de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales cada curso académico analizado, desde el primero al último. Es significativo también la mayoritaria presencia de alumnos y alumnas en centros concertados, frente a los centros públicos. Esta información cobra mayor sentido al analizarla junto a la que ofrece la suma de alumnos y alumnas matriculados en PFTVAL en centros de Andalucía (Tabla 5), en la que se indica la provincia y el tipo de centro en cada caso. Al igual que en la tabla anterior obviamos el análisis por género en esta ocasión. Los datos contenidos en las tablas 4 y 5 nos permiten extraer el porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales que cursan cada año académico PFTVAL en Andalucía, y que indicamos entre paréntesis junto al cómputo total por curso en la comunidad autónoma.

SUMA de ALUMNOS Y ALUMNAS de PFTVAL en Andalucía.					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
ALMERÍA					
Público	36	27	23	43	17
Concertado Privado			4	6	13
TOTAL	36	27	27	49	30
CÁDIZ					
Público	56	56	59	71	94
Concertado Privado	78	76	79	99	114
TOTAL	134	132	138	170	208
CÓRDOBA					
Público				6	6
Concertado Privado	77	80	77	93	81
TOTAL	77	80	77	99	87
GRANADA					
Público	18	22	24	52	42
Concertado Privado	156	169	168	227	217
TOTAL					

	176	191	192	279	359
HUELVA					
Público				12	15
Concertado Privado	22	14	13	14	18
TOTAL	22	14	13	26	33
JAÉN					
Público			6		
Concertado Privado	39	35	38	43	36
TOTAL	39	35	44	43	36
MÁLAGA					
Público	46	41	44	48	34
Concertado Privado				16	25
TOTAL	46	41	44	64	59
SEVILLA					
Público			4	29	48
Concertado Privado	138	109	128	153	178
TOTAL	138	109	132	182	226
ANDALUCÍA					
Público	156	146	160	261	259
Concertado Privado	510	483	507	651	682
TOTAL	666 (17,3%)	629 (16,7%)	667 (18,2%)	912 (25%)	938 (26%)

Tabla 5: Alumnos (hombres y mujeres) que cursan Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral en las provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía). Porcentaje en relación al número total de alumnos/as con necesidades educativas especiales.

El porcentaje de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales matriculados en PFTVAL se ha ido incrementando curso a curso, pasando de ser un 17,3% en el curso 2005/06 a representar un 26% en el curso 2009/10. En general, la mayoría de estos programas se llevan a cabo en centros concertados en los que aprecia una importante presencia de alumnos y alumnas, en todas las provincias, frente al número de alumnos y alumnas que cursan estos periodos en los centros públicos de las distintas provincias de Andalucía.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

En primer lugar, es necesario advertir del carácter provisional de las conclusiones que se presentan en este trabajo, puesto que corresponden a una pequeña parte de los datos analizados y de los resultados obtenidos. Las conclusiones que se señalan, por tanto, sólo adquirirán su verdadero y completo significado cuando finalice el proceso de análisis y se interpreten desde una perspectiva global los resultados obtenidos. Una vez señalado este aspecto podemos decir que siguiendo el objetivo de este trabajo, los resultados obtenidos nos permiten considerar las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los centros, y unidades, que imparten Periodos de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral (PFTVAL) son de carácter concertado, existiendo un

mayor número de centros en las provincias que aglutinan mayor población censada.

- b) El incremento en el número de centros y de unidades que atienden alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se hace especialmente significativo a partir del curso 2008/09, años cruciales de la actual crisis económica global en la que nos encontramos inmersos.
- c) El número global, por curso académico, de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales se ha visto reducido paulatinamente. Sin embargo, en el caso los estudiantes matriculados en PFTVAL la tendencia es la contraria: el porcentaje de estudiantes matriculados en estos periodos de formación pre-laboral se incrementa de modo significativo.

En cuanto a las *implicaciones* que se derivan de este análisis, además de orientarnos en el diseño definitivo del cuestionario que hemos mencionado, destacamos las siguientes cuestiones en las que consideramos pertinente seguir indagando:

- Descubrir las razones del claro y paulatino descenso en el número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales matriculados en los centros escolares de Andalucía, tal y como se constata año a año.
- Conocer las características definitorias de los centros concertados en los que se desarrollan los PFTVAL, dada la importante diferencia existente con respecto a los centros públicos.

Por último, los resultados y conclusiones que se extraigan de todos los datos analizados nos permitirán, por una parte, tomar decisiones sobre la selección de la muestra a la que se dirigirá el cuestionario, tanto en el estudio piloto como en el muestreo definitivo y, por otra parte, nos ayudará a perfilar el contenido del cuestionario gracias a las interrogantes que ya están surgiendo de este estudio previo.

BIBLIOGRAFÍA

- GÓMEZ TORRES, M.J. (2002): Preparar para la Vida Independiente, en D. Forteza y M.R. Rosselló (Coords): *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca, Servicio de Publicaciones de la Universidad. Pp 778-788.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106, de 4 de mayo de 2006).
- ORDEN del 19 de septiembre de 2002 por la que se regula el periodo de formación para la transición la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales. (BOJA nº125, 26 de octubre de 2002).
- PARRILLA, A; GALLEGU, C Y MORIÑA, A (2010): El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril, pp: 211-233. en http://www.revistaeducacion.mec.es/re351/re351_09.pdf (última visita 2 enero 2012).
- ROSELLÓ, R Y VERGER, S (2008): La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares. *Revista Europea de Formación Profesional*, 45 (3), pp: 181-

200,

en

http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/533/45_es_Ramon.pdf. (Última visita 2 de enero de 2012)

RUF I AIXÁS, P (2010): Las transiciones a una vida independiente. *Revista digital de la Fundación Iberoamericana Down 21. Número 4, febrero 2010.* <http://www.down21.org/revistaAdultos/revista4/transiciones-vida-independiente.asp>. (Última visita 2 de enero de 2012).

EL PROCESO DE CAMBIO HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA

Paula Escobedo Peiro; Auxiliadora Sales Ciges

Universitat Jaume I

paula.escobedo@uji.es

459

RESUMEN

La comunicación que presentamos muestra el planteamiento de un proyecto de tesis doctoral centrado en el proceso de cambio educativo. A partir de los resultados de un trabajo de investigación que realizamos anteriormente, nos planteamos ciertos aspectos que pueden llegar a influir en el proceso de cambio. Viendo por un lado este proceso desde una vertiente macro o del centro y otra micro, enfocada al cambio individual que se produce entre el profesorado. Los objetivos del proyecto son, por un lado, analizar la cultura escolar de un centro que busca la transformación mediante procesos de mejora educativa; por el otro, integrar el proceso de investigación como parte del proceso de mejora y de cambio del centro.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación pretende mostrar los inicios y propuestas de un proyecto de tesis doctoral. El planteamiento surge a partir de los resultados encontrados en un trabajo de investigación realizado el curso 2009 - 2010.

En primer lugar, situaremos al lector en el trabajo de investigación realizado durante el curso 2009 - 2010. A continuación narraremos algunos de los resultados encontrados. Entre los que destacamos dificultades y posibilidades de un cambio educativo hacia la escuela inclusiva.

En el siguiente apartado, planteamos nuestras inquietudes para realizar el proyecto de tesis doctoral. Para posteriormente aproximarnos al problema de investigación. Sin embargo, el problema, debe ser una necesidad del objeto a investigar. Por eso, a medida que analicemos la cultura escolar emergerá el problema de investigación. En el siguiente apartado definimos las acciones que se han realizado en el centro.

Para finalizar, a modo de conclusión, planteamos la posibilidad de generar transformación social desde la escuela en su contexto próximo. Así como la importancia de investigar en centros y ámbitos educativos reales.

2. DIFICULTADES Y POSIBILIDADES DE CAMBIO. NUESTROS ANTECEDENTES

Los antecedentes de nuestro proyecto de tesis doctoral los situamos en el trabajo de investigación que realizamos el curso 2009 – 2010, titulado “La cultura de un centro en su camino hacia la inclusión”. Por otra parte, la literatura en la que basamos nuestro proyecto se basa en la escuela inclusiva.

Sin embargo, aunque hablaremos de escuela inclusiva, no entendemos la inclusión únicamente en el contexto educativo (Parrilla, 2002). La inclusión deviene un aspecto tan amplio como nuestra manera de entender la vida. Por tanto, responde a una realidad social compleja. Además, consideramos la inclusión como un derecho (Blanco, 1999). El derecho a una educación pública y de calidad para todas las personas. Pero, podemos plantearnos si esos derechos, que responden a la necesidad de educarnos des de un modelo inclusivo, son reales en la educación actual. Pensamos que la educación inclusiva y la atención a la diversidad no es una realidad compartida en la mayoría de las escuelas de nuestro territorio.

El trabajo de investigación se realizó en una escuela que pretendía transformarse hacia una educación inclusiva, basada en la igualdad de oportunidades de todas las personas. Se trata de un estudio de caso, centrado en la realidad de un CAES (Centro de Acción Educativa Singular) de Educación Infantil y Primaria. El profesorado del centro se planteó que necesitaba una escuela que pudiera formar a ciudadanos críticos y donde se generara igualdad. Por eso, desde el año 2007 se inició un proceso de transformación, basado en el modelo de Comunidades de Aprendizaje (CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades). Des de ese momento hasta la actualidad, el equipo docente se ha estado formando para ser capaz de ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad. Sin embargo, en el año 2009, en el que empezamos nuestro trabajo en el campo, nos percatamos de que la realidad del centro no se aproximaba a la escuela inclusiva. Existen diversos factores que están presentes en la cultura de las instituciones educativas y que pueden facilitar o dificultar la transformación del centro hacia la innovación (Bolívar, 1996 Ortiz y Lobato, 2003). Nuestro estudio parte del análisis de la cultura escolar, con el objetivo de mostrar la realidad educativa al profesorado, para que puedan reflexionar sobre la escuela que tienen y la que quieren.

Como dice Hernández (2009), para cambiar la realidad educativa necesitamos conocerla. Por eso, mediante distintas técnicas de recogida de información obtuvimos datos que nos desvelaron cómo era la realidad del centro. Realizamos grupos de discusión con familias, alumnado y profesorado para obtener una visión general del centro. Analizamos la información y posteriormente planteamos entrevistas para profundizar en el problema de investigación. Realizamos un muestreo teórico para seleccionar a personas que tenían una visión de la escuela que destacaba de la del resto. Por ejemplo, en el caso del profesorado entrevistamos a tres docentes. Uno de ellos tenía una alta implicación en el centro y convicciones afines con la escuela inclusiva. Otro, se había mantenido al margen del centro durante unos meses, porque tenía una baja. Finalmente, también entrevistamos a una persona que aunque defendían la escuela inclusiva parecía reacia a los cambios que suponía.

Respecto al alumnado seleccionamos a una persona con un buen comportamiento e implicada en las tareas escolares y a otra que aunque asistía al centro solía tener una actitud más pasiva. En cuanto a las familias no realizamos entrevistas por la dificultad de acceder a ellas y porque teníamos suficiente información recogida mediante otras técnicas. Además, utilizamos la observación participante, asistiendo a las reuniones y sesiones del profesorado. En estas sesiones se obtenía una visión más fiel de la realidad del centro.

Algunos de los resultados ya aparecen en estudios anteriores (Marcelo y Estebaranz, 1999; Ortiz y Lobato, 2003). En este apartado destacaremos aquellos resultados del estudio que consideramos más relevantes para entender las dificultades que encuentra el centro para transformarse. Así como las posibilidades de cambio que existen.

Respecto a las dificultades, aunque es un centro que se plantea la necesidad de transformarse, no hay una cultura de cambio que lo propicie. Es decir, por norma general, las innovaciones que comporta la escuela inclusiva no llegan a realizarse en un nivel micro (las aulas) del centro. Además, a nivel macro (de toda la escuela), podemos pensar que la filosofía del centro es compartida y está orientada a la inclusión. Puesto que sus miembros así se reconocen. Sin embargo, la realidad es que los valores del profesorado no son compartidos con otros miembros de la comunidad y tampoco entre los miembros del mismo colectivo. Es decir, la filosofía de la escuela inclusiva no es compartida.

Por otra parte, la cultura profesional es resistente al cambio. Existen prejuicios hacia el resto de colectivos y les cuesta situarse en igualdad con familias y alumnado. Además, no hay un trabajo colaborativo entre el profesorado; existe una colegialidad artificial entre los miembros y el liderazgo no está compartido. El posicionamiento del profesorado está más cerca de un modelo de integración que de inclusión. Su tarea se centra más en la compensación de desigualdades que en la igualdad de oportunidades. A nivel de comunidad, la participación de familias y del alumnado no es democrática. En algunas ocasiones se pide la opinión a las familias y al alumnado pero quienes toman las decisiones son el profesorado.

No obstante, encontramos resultados que nos hacen pensar en posibilidades de cambio para el centro. En primer lugar, destacamos que una inquietud compartida entre el profesorado es la necesidad de cambiar para mejorar. Por tanto, podríamos hablar de un valor compartido hacia la calidad educativa. Además, coinciden en que esta calidad debe apostar por la justicia y la igualdad de todas las personas.

Por otro lado, destacamos que el equipo directivo es un motor para el cambio. Sus miembros creen en la escuela inclusiva y facilitan todos los recursos y medios posibles para promoverla.

Finalmente, apuntamos a las intenciones del profesorado para el curso 2010 – 2011, como posibilidades de cambio. Entre las que se plantearon escuchar a las familias y trabajar colaborativamente entre el profesorado. Además, el mostrar los resultados del trabajo de

investigación al profesorado también provocó impacto en el propio centro. A partir de esta sesión plantearon su proyecto de formación para el siguiente curso.

3. UN NUEVO RETO: CULTURA ESCOLAR Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A partir de este trabajo, nos planteamos la importancia de la cultura escolar como factor determinante de los cambios educativos (Bolívar, 1996). Pero, aparecen otros interrogantes que queremos desvelar como por ejemplo, la importancia que puede tener la formación del profesorado para plantearse la necesidad de la escuela inclusiva. Partimos de dos ejes: la cultura escolar y la formación del profesorado.

Para hablar de cambio o transformación educativa la propia estructura del centro debe favorecerlo. Pensamos que cada institución tiene su propia historia y una cultura determinada que puede acercarse más o menos a la innovación. Des de un punto de vista macro, esta transformación genera también cambios en los docentes. Es decir, quizás existen profesionales en la institución que son reacios al cambio, pero que cuando este se inicia empiezan a cambiar su manera de pensar. Sin embargo, también encontramos que los cambios macro están desencadenados por otros a nivel micro. Des de este planteamiento consideramos aquellas aulas en las que se realizan buenas prácticas inclusivas como palanca de arranque. Las prácticas docentes son las que contagian al profesorado y las que dan protagonismo al alumnado.

Pero, nuestra curiosidad se centra precisamente en esa consciencia, de parte del profesorado sobre la necesidad del cambio. ¿Por qué unas personas sienten la necesidad de dar una respuesta adecuada a la diversidad y otras no? Esta sería una pregunta compleja, que pensamos, se explicaría des de cada caso en concreto y seguramente, a partir de explicaciones muy diversas. Pensamos que las historias de vida nos acercarían a comprender la sensibilidad que muestran ciertas personas hacia la inclusión.

Por otra parte, también situamos a la formación como un factor clave de este entramado. Des de la formación inicial se debería formar al alumnado para que reflexionaran sobre las instituciones educativas y su contribución a la sociedad. Sobre el papel del maestro que predomina en las escuelas y sobre la responsabilidad del profesorado de atender a su alumnado según sus propias necesidades y favorecer la igualdad. Cabe preguntarnos si desde las Universidades estamos favoreciendo estas reflexiones en la formación de docentes. También consideramos la importancia de la formación permanente, orientada a procesos de mejora educativa. Sin embargo, pensamos que contemplar también la formación permanente podría ser demasiado ambicioso para un proyecto de tesis doctoral.

Volviendo al problema, nos planteamos por una parte la necesidad individual de realizar el cambio. Pero además, queremos ver ese cambio más individual, ese contagio de realizar prácticas inclusivas, en un centro que está iniciando el cambio hacia la escuela inclusiva.

4. EL CÓMO Y EL PORQUÉ DEL CAMBIO ESCOLAR

Aunque el problema de investigación no está definido, a continuación apuntamos algunas posibilidades que se acercarían al mismo. Por una parte, nos planteamos la posibilidad de centrar la investigación en el profesorado y analizar cómo va liderando el cambio. Por otra, destacamos nuestro especial interés por el alumnado que aunque es el protagonista del cambio, en muchas ocasiones queda olvidado en un segundo plano (Traver, Sales y Moliner, 2010). Pero nuestra inclinación sería la institución. Partimos de la necesidad de conocer cómo y por qué empiezan los procesos de cambio en las instituciones educativas. Pensamos que si podemos detectar los elementos que propician los cambios seremos más capaces de propiciar transformaciones en situaciones parecidas. Los objetivos del proyecto serían:

- Analizar la cultura escolar de un centro de Educación Infantil y Primaria que busca la transformación mediante procesos de mejora educativa.
 - Indagar en los aspectos que contribuyen o que dificulten el cambio.
 - Construir la relación que existe entre los cambios que se dan a nivel personal entre algunos miembros del centro y la cultura escolar de la institución que estudiamos.
- Integrar el proceso de investigación como parte del proceso de mejora y de cambio del centro.
 - Participar como un miembro más del cambio.
 - Co-responsabilidad del proceso de investigación entre la persona que investiga y los miembros de la comunidad educativa.

Se trataría de un estudio de caso, basado en la etnografía escolar para analizar la realidad del centro. Como dicen Velasco y cool. (1993), “el término etnografía alude al proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social, extendido luego al ámbito general de las ciencias sociales” (p 18). Para estos autores, la etnografía escolar se distingue de la etnografía en antropología por los sujetos que son objeto de estudio, pero no por la finalidad misma de la investigación, que reside en la propia cultura. En nuestro proyecto, el objeto de estudio es la cultura escolar.

Además, esta parte la combinaríamos con la metodología biográfico narrativa para obtener datos que nos ayuden a comprender qué aspectos determinan el cambio a nivel individual. Aunque, por la definición de esta metodología planteamos nuestras dudas sobre la posibilidad de utilizarla para acercarnos a nuestro objeto de estudio. El método biográfico narrativo permite profundizar en la vida de una personas en riesgo de exclusión con el objetivo de conseguir su emancipación (Susinos y Parrilla, 2008; Moriña, 2010). Pero, nuestro interés sobre el proceso de cambio individual se centra en el desarrollo profesional y no en toda su etapa vital, aunque consideramos que ambas estarían influenciadas.

En función del problema de investigación plantearemos las acciones a realizar para poder responder al mismo. Algunas de las técnicas que podremos utilizar para obtener información serán: autoinformes, grupos de discusión, entrevistas, línea de vida del centro, historias de vida, observación participante,... pero todas ellas se utilizarán siempre que sean necesarias para responder al problema de investigación.

5. UN ESTUDIO DE CASO EN CIERNES

Nuestra relación con el campo de estudio empieza en junio del 2011. Nuestro trabajo de campo se realiza en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Castellón. El equipo directivo del centro se pone en contacto con los miembros del grupo de investigación MEICRI⁵¹, porque quieren formarse para mejorar algunos aspectos a cambiar en su centro.

Asistimos al centro para escuchar cuáles son sus necesidades e inquietudes. En primer lugar, el profesorado habla de descontento con las familias y destacan la poca implicación que éstas muestran hacia el colegio. Además de querer mejorar este aspecto, el profesorado destaca la mala imagen que se tiene de la institución en el resto de la localidad. Finalmente, también están preocupados por mejorar el rendimiento del alumnado. En esta situación el profesorado pide formación en estrategias que les ayuden a mejorar todos estos aspectos. Nuestra propuesta, más que realizar sesiones de formación para aplicarlas en el aula, apuesta por una transformación del centro. Les proponemos recibir formación para decidir si quieren transformar su escuela hacia la inclusión. Tras esta sesión que realizamos a finales de junio, el profesorado del centro se reúne para decidir si quieren realizar la formación. Ésta no estaría únicamente orientada al profesorado sino también al alumnado y a las familias. Además, serían ellos quienes se encargarían de avisar a estos colectivos. El profesorado acepta recibir la formación y se compromete en contactar con las familias para realizar en el mes de septiembre dicha formación.

Se realizaron tres sesiones de formación destinadas principalmente a las familias y el profesorado. En ellas se trataron temas como la sociedad de la información, la participación de la comunidad educativa, las prácticas docentes inclusivas,... y se invitó a docentes que estaban realizando prácticas inclusivas y a miembros de un centro que años atrás empezó su proceso de transformación y seguía trabajando desde el modelo inclusivo. Después de estas sesiones, las familias estaban muy motivadas por implicarse más en el centro, pero también exigían que este cambio educativo se desarrollara desde el profesorado. Tras reunirse, por una parte el profesorado y por la otra las familias, ambos colectivos decidieron que querían emprender este proceso de cambio.

Tras varias semanas de preparación el día 2 de diciembre del 2011, se realizó una asamblea en la escuela. En ella, se dio a conocer a la comunidad educativa el proyecto que iban a emprender desde el centro, con el objetivo de informar y poder contar con el apoyo de distintas asociaciones e

⁵¹ Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica, grupo de investigación de la Universitat Jaume I.

instituciones del barrio. El compromiso era mutuo entre los distintos miembros de la comunidad y así se hizo explícito en la asamblea. Ésta fue muy emocionante, y aunque estaba dinamizada por el profesorado del centro el protagonismo fue para el alumnado.

En la asamblea se prepararon hojas en las que los miembros de la comunidad tenían que, de forma anónima, escribir su sueño. ¿Qué escuela les gustaría tener? ¿Qué cambios querían conseguir? Estas hojas fueron depositadas en un buzón para su posterior gestión y organización.

Esta es la situación actual del centro. Nuestro próximo acercamiento a la escuela se realizará el mes de enero. No obstante, aunque el proceso de cambio ya se ha iniciado, todavía no hemos centrado el problema de investigación. Éste se irá definiendo a medida que vayamos trabajando en el centro y analizando sus necesidades.

6. IDEAS PARA CONTINUAR...

Para finalizar, queríamos destacar que nuestro interés en la investigación des del marco escolar apuesta por la capacidad que tienen los centros de transformar su realidad próxima (Flecha, 2003). La construcción de comunidad es un conocimiento que aprendemos a medida que trabajamos para ello. El objetivo de la escuela inclusiva es ofrecer la igualdad de oportunidades para todas las personas. Pero este y otros tantos objetivos similares, no pueden limitarse al papel o las teorías. La inclusión tiene que ser visible en cada una de las aulas. Para ello, somos conscientes de que se necesita tiempo y formación.

Por otra parte, tampoco defendemos que en todos los centros en los que se inicia el cambio educativo la inclusión se propicia desde todo el profesorado. El proceso de cambio es paulatino y se necesita en muchos casos la colaboración entre el profesorado. Por otra parte, también destacamos que existen prácticas docentes inclusivas en centros donde no se plantean la transformación a nivel macro.

En definitiva, con esta comunicación pretendemos dar a conocer nuestro proyecto de investigación. Con la intención de aprovechar el espacio y tiempo que brinda este congreso para poder cuestionarnos aspectos del proyecto y abrir el tema a debate.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, R. (1999): Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, 48, 55 – 72.
- BOLÍVAR, A. (1996): Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- FLECHA, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003): Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

- HERNÁNDEZ, A. (2009). La cultura y gestión escolar: reflexiones en el marco de la teoría de la praxis. *Instituto de Estudios Superiores del Estado (IESE)*.
- MARCELO, C. Y ESTEBARANZ, A. (1999): Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educar* 24, 47-69.
- MORIÑA, A. (2010): Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, pp. 667-690.
- ORTIZ, M^ªC. Y LOBATO, X. (2003): Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55, (1), 27- 40. Consultado el 6 de junio del 2010 en http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/gemas_205.pdf
- PARRILLA, A. (2002): Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11- 29.
- SUSINOS, T. Y PARRILLA, A. (2008): Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico – narrativo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 6, (2), 157 – 171. Consultado el 10 de enero del 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160212.pdf>
- TRAYER, J. A., SALES, A., MOLINER, O. (2010): Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE (Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación)* 8, (3), 96-119. Consultado el 6 de septiembre del 2010 en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/REICE,%20Vol8.num3.pdf>
- VELASCO MAÍLLO, H. M.; GARCÍA CASTAÑO, F. J.; DÍAZ DE RADA, A. (Eds.) (1993): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta

LAS APORTACIONES DE LAS METODOLOGÍAS DE CORTE BIOGRÁFICO AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA-INTERCULTURAL

Iulia Mancila

Universidad de Málaga

imancil@uma.es

467

RESUMEN

Renombrados autores y autoras nacionales e internacionales (Pujadas, 1992, Marinas, & Santamarina, 1993; De Miguel, 1996; López Barajas, 1996; Bertaux, 1999) ya han mostrado de lleno las aportaciones de las perspectivas narrativas en ciencias sociales y en educación (Goodson, 1992; Bolívar, A, Domingo, J. & Fernández, M. 2001; Domingo, J. 2005; Susinos y Parilla, 2008), pero aún faltan estudios que se focalicen en las potencialidades, desafíos, límites e implicaciones que puedan tener los métodos biográficos en el campo de la educación inclusiva-intercultural, la educación para la justicia social y una escuela democrática. En esta comunicación nos proponemos explorar las relaciones entre las metodologías de corte biográfico y la educación para dar respuestas a algunos de los retos de las escuelas multiculturales actuales.

1. INTRODUCCIÓN

En este texto nos proponemos examinar las potencialidades de la metodología biográfico narrativa en el avance en el análisis y la comprensión de aspectos relacionados con la educación inclusiva-intercultural, tanto en el contexto escolar, como en el contexto familiar, comunitario, social en términos más generales.

Para ello, además de apoyarnos tanto en autores y autoras relevantes, nacionales e internacionales, del ámbito educativo, con especial enfoque en la educación inclusiva -intercultural, como en autores reconocidos dentro de la investigación cualitativa en ciencias sociales, vamos a presentar algunas de las conclusiones de un estudio, aún en progreso, acerca de la complejidad de la experiencia escolar y vital de una joven de origen chino en Andalucía. Su narrativa se presenta con la intención de ilustrar las aportaciones de la metodología biográfico narrativa a una mejor comprensión de la experiencias educativas de esta alumna.

Antes de presentar su historia, nos vamos a detener para aportar nuestra visión de la educación intercultural y los principios de la inclusión ofreciendo en líneas breves los principales conceptos y perspectivas que han guiado este trabajo.

Continuaremos analizando las investigaciones que se han hecho en el campo de la educación acerca de las experiencias educativas de alumnos inmigrantes, con especial énfasis en las metodologías biográficas que promueven conocer y entender qué significa ser hijos o hijas de

padres inmigrantes, cómo se desarrollan sus vidas diarias, qué tipo de educación han tenido, cómo lo han vivido, con qué dificultades se han encontrado, etc. desde las perspectivas y las voces de los propios actores.

Después seguiremos describiendo brevemente el proceso de investigación, prestando especial atención en aquellos aspectos claves relacionados con la finalidad de esta comunicación.

En las conclusiones terminaremos con algunas reflexiones derivadas de este estudio, para todos aquellos profesionales de la educación interesados en la educación inclusiva-intercultural y la metodología de corte biográfico.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA -INTERCULTURAL

El discurso de la educación intercultural a nivel teórico, tiene una gran variedad de significados según la epistemologías y las ideología de los autores/as, que se traduce en prácticas educativas “inclusivas” e “interculturales” muy dispares para atender mejor la diversidad de todos los niños y las niñas en la escuela.

Desde la pedagogía crítica y sus enfoques (Freire, 1972; Griffiths y Troyna 1995; Nieto 1999; Nieto y Bode 2008) se concibe la educación – inclusiva-intercultural- como medio para luchar contra toda clase de discriminaciones nuevas y viejas (sea por razón de clase, género, raza, etnia, etc.) dentro y fuera de la escuela y hace claramente referencia a los principios de la Educación Inclusiva, ya que concibe la escuela como una comunidad que debe garantizar el derecho a la educación de todos los niños y las niñas. Siguiendo a estos mismos autores, la educación intercultural crítica se aleja del discurso que asocia educación intercultural e inmigración y se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad, reconociendo y legitimando al Otro, como legítimo Otro, en toda su diversidad, con el último fin de promover la justicia social (Melero, 2004).

Desde esta perspectiva, hemos querido apostar por la inclusión de la “voz” de los alumnos y alumnas inmigrantes, como un verdadero filón de la diversidad cultural, un testimonio de cómo estos niños y niñas viven la escuela, que se tiene que escuchar si queremos que las escuelas sean verdaderamente democráticas. A pesar de que los alumnos y las alumnas son los beneficiarios de las políticas y los programas educativos, ellos y ellas son los menos consultados, lo que conlleva a que se conviertan en meros/pasivos recibidores de la educación “mejor” pensada “para ellos y ellas”, educación que les decidirá el futuro. Casi no sabemos nada de la vida de estos niños y niñas y de sus familias o qué significa haber nacido en una familia de inmigrantes, en este caso, de origen chino, en España. A pesar de ello, expertos psicólogos, políticos, maestros, académicos, todos intervienen de una forma u otra en la vida de estos chicos y chicas, teorizan sobre sus vidas y sobre cuáles son los mejores modelos educativos “para ellos y ellas” (Banks, 1989; Sleeter&Grant, 2003; Nieto, 1999; Moore, 2000).

3. LA INVESTIGACIÓN DE CORTE BIOGRÁFICO Y SUS AFINES

Revisando los estudios de especialidad podemos notar que hay una relativa ausencia de investigaciones narrativas acerca de la experiencia escolar de los hijos e hijas de inmigrantes en nuestras escuelas. Éste asunto llama aún más la atención si pensamos por un lado en el extenso uso e interés por esta metodología en las ciencias sociales, en general (Pujadas, 1992, Marinas, y Santamarina, ,1993; De Miguel, 1996; López-Barajas, 1996; Bertaux, 1999) y, en los últimos años, el campo de la educación, en particular, por ejemplo: Goodson (1992) en el estudio del profesorado; Bolívar, Domingo, & Fernández (2001) en el estudio de los efectos de las reformas educativas; Domingo (2005) en prácticas asesoras; Susinos y Parilla (2008) en el ámbito de la educación inclusiva y, por otro lado, en las investigaciones acerca de hijos e hijas de padres inmigrantes (Colectivo OE, 1994; Bartolomé, 1996; Franzé, 2002; Aguado, 2004; Bardaji, Ruiz, 2006; García Fernández, 2006; García Castaño et al., 2008 y Rodríguez Izquierdo, 2009) que se han desarrollado rápidamente en las últimas dos décadas y están en auge, dado que, la tendencia de crecimiento de la población inmigrante y sus hijos e hijas, en España, no ha parado desde los años '90 hasta ahora.

469

Es evidente que la evolución del fenómeno migratorio ha llevado a una gran preocupación en el mundo académico, en la administración, en todos y todas aquellos/as inmersos en la practica diaria en los centros educativos, lo que se ha traduce en una amplia producción de estudios e investigaciones, eventos científicos, debates, mesas redondas en torno a la inmigración y la repercusión en la educación.

Sin embargo, podemos notar que, a pesar de la contribución de los estudios mencionados al conocimiento y la comprensión del fenómeno de la inmigración y sus efectos en campo de la educación, aún faltan estudios que nos muestren cómo se vive en primera persona, las luchas, las dificultades, las alegrías, de los padres y de sus hijos e hijas que han decidido inmigrar y /o asentarse en el territorio español en su búsqueda de un futuro mejor.

A nivel internacional, encontramos a autores como Clandinin y Connelly, (1994), Carger (1996) ; Phillion, (2008) que han empleado la metodología biográfico- narrativa y sus variantes afines para acercarse a la comprensión de la experiencia educativa de alumnos y alumnas de padres inmigrantes, relacionados con temas emergentes como: la enseñanza del inglés como segunda lengua, estrategias de enseñanza y aprendizaje en escuelas multiculturales, conflicto intercultural, la construcción de identidad, relación padres- escuela etc.

A través de este tipo de metodologías, siguiendo a Phillion (2008) se intenta dibujar un retrato en continuo cambio de las maneras en que la vida es vivida, expresada y narrada por aquéllos y aquellas que son actores y actrices de su tiempo, algunos de ellos/as nunca escuchados, olvidados, marginados, poco/nada representados, a veces perdidos, en el contexto global. Estamos de acuerdo con esta misma autora que las metodologías de corte biográficos están en un continuo desarrollo y que, últimamente, han tomado una cariz crítica, dándonos la posibilidad de escuchar

aquellas historias nunca dichas, de personas marginadas en contextos políticos, sociales, culturales actuales.

Partiendo de la idea expresada por Goodley, Lawthom, Clough and Moore (2004: ix) de que “las narrativas son siempre políticas, estructuradas, culturales y sociales” entendemos que es una forma de investigación que responde a los retos de la educación acerca de la inmigración, generando una comprensión en profundidad de las experiencias de los hijos e hijas de padres inmigrantes, ayudando a desmontar los prejuicios, las falsas representaciones, las imágenes deformadas, a luchar contra el racismo, y cualquier forma de discriminación y deshumanización (Chase, 2005)

Phillion (2008: 286) señala que: “en comparación con los estudios teóricos, este tipo de investigación está llena de personas con nombres y apellidos, con rostros, experiencias, acciones, sentimientos y emociones. Éstos textos nos ayuda a desarrollar nuestra habilidad para reflexionar acerca de la experiencia, cuestionarnos acerca de nuestras pre-suposiciones y ponernos en lugar del otro, experimentar e imaginarnos activamente las vivencias de los Otros. También, amplían nuestra capacidad autocrítica para entender quiénes somos, cómo vivimos y cómo nos relacionamos con el Otro en una sociedad globalizada”

4. EL CASO DE S.

Hemos observado que las investigaciones y los estudios teóricos entorno a la interculturalidad han dado lugar a un gran cuerpo teórico, a un amplio registro de políticas y prácticas educativas para gestionar la gran diversidad y heterogeneidad de los alumnos en la escuela, las situaciones complejas y las “problemáticas” asociadas. Sin embargo, desde una mirada crítica, más detallada y en profundidad sobre estos temas, hemos de constatar que en la mayoría de los foros, las mesas de debate y las investigaciones pertinentes, falta la perspectiva de los mismos alumnos/as llamados “alumnos/as inmigrantes”, los y las protagonistas, los beneficiarios/as o “los afectados/as”, según el ángulo de análisis adoptado. Al mismo tiempo, hay que añadir las limitaciones de los datos estadísticos que no nos ofrecen detalles sobre los procesos de inmigración y sus características, muy poca información sobre el proceso de escolarización de los hijos e hijas de padres inmigrantes, qué problemáticas y dificultades afrontan, cómo perciben la educación y qué expectativas de futuro tienen tanto ellos y ellas, como los padres de estos niños y niñas.

Dadas estas carencias y circunstancias, nos parece de gran importancia y urgencia la realización de un estudio de corte biográfico para avanzar en la comprensión de la educación y las migraciones, sin desligarlo de sus verdaderos protagonistas, que son los hijos e hijas de padres inmigrantes. Las Historias de Vida nos permite incluir en la investigación sus voces, sus experiencias y sus propias interpretaciones de ellas, dentro de un contexto más amplio histórico, económico y cultural. (Clandinin&Connelly, 1994; Roberts, 2002). Las Historias de Vida representan el método por excelencia para incluir las voces marginales, olvidadas o silenciadas en el campo de la academia.

Presentar de manera desarrollada el proceso de nuestro estudio, las decisiones metodológicas, el trabajo de recogida de información y los procesos de análisis no es objeto de este texto, ya que es un tema que requiere un amplio análisis, adecuado en otros foros. No obstante, los pasos que hemos dado, de manera sintética, se pueden resumir de la siguiente forma (Pujadas, 1992; Reissman, 1993; Marinas y Santamarina, 1993; Denzin, 1989; Cole y Knowles, 2001):

- Los preparativos: elección del problema, elección de estrategias, tipos de sujetos, logística de entrevistas
- Recogida de la información: estrategias de obtención de materiales
- Almacenamiento de datos: grabación, transcripción, registro...
- Análisis de los datos
- Presentación de los datos: como se presentan al público- informe

Antes de seguir, tenemos que especificar que no hemos buscado ninguna comparación o generalización con otros casos o contextos similares, ya que nuestro interés perseguía avanzar un conocimiento en profundidad de una cierta realidad de un contexto muy específico en tiempo y lugar. Los resultados de esta investigación no pretenden representar la mayoría de los niños y niñas chinos nacidos o llegados a Andalucía, sus experiencias sociales, escolares, etc. No se puede generalizar a toda la comunidad china. Los estudios interpretativos no proporcionan experiencias generalizables, pero capacitan a quienes las estudian y analizan para comprender algo mejor, las dinámicas complejas de la realidad educativa.

Haber señalado esta observación, sin embargo, se puede encontrar que ciertas circunstancias, eventos, incidentes que han afectado negativamente en la trayectoria de la protagonista de nuestro estudio no son únicas. Desgraciadamente, muchos alumnos y alumnas se enfrentan con retos y dificultades muy grandes en su paso por la escuela, por ello es necesario conectar lo individual con lo colectivo y eso se puede hacer a través del método biográfico, en concreto a través de la Historias de Vida.

5. ALGUNOS RESULTADOS INICIALES

Para ejemplificar lo anterior, iremos a presentar brevemente, de manera descriptiva, algunas de los resultados iniciales:

La protagonista de nuestra historia es una joven de origen chino, nacida en España, que se ha escolarizada en el sistema educativo español y se ha socializado aquí. Sin embargo, ella es parte de la experiencia de la migración. En el momento de la investigación tenía 20 años.

Tiene una familia grande, ella es la segunda de los cinco hermanos. A pesar de que todos han nacido aquí, cada uno ha tenido una trayectoria vital muy distinta, lo que ha influido en sus futuros desarrollos personales y sociales y en la construcción de la identidad. Sus padres provenían de una pequeña aldea, de familias campesinas pobres. Después de un largo recorrido por Europa, llegaron a España en los años '80 y desde entonces han hecho su vida aquí.

Las circunstancias del proceso migratorio de la familia y su posterior adaptación a la nueva sociedad (deudas para llegar en el Occidente, futuro incierto, trabajo duro, interminable) provoca la pérdida del apoyo familiar de abuelos y los tíos y la decisión por parte de los padres de enviar a las hermanas en China y de dejar a la protagonista hasta los seis- siete años en una familia “adoptiva” española.

El desarrollo de estas difíciles circunstancias conllevan la aparición de la lejanía emocional hacia sus padres (sentimientos de miedo, alejamiento, ausencia de vínculos emocionales).

Aparecen conflictos culturales, de valores, normas, comportamientos lo que hace complejo el universo familiar, con relaciones muy tensas ya que los padres son demasiado severos, restrictivos, controladores.

Hay una grande presión interna por parte de los padres- lo que provoca sentimientos de responsabilidad, fuerte tensión por tener éxito en la escuela- como una obligación y reconocimiento- lleva a ansiedad, depresión, estrés.

En la narración de la protagonista se describe claramente una desconexión entre la vida escolar y la vida familiar. Ella nos cuenta sobre aspectos como el desconocimiento por parte de los profesores/as y los compañeros/as de su vida personal, vivencias y Sentimientos de aislamiento, lejanía, inadaptación, pocos amigos.

En su testimonio sobre sus experiencias escolares surgen condicionantes, factores y aspectos como:

- La falta de formación por parte de algunos de los profesores/as para trabajar con alumnos heterogéneos y culturalmente diversos
- Discriminación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, selección y/o evaluación
- Percepción estereotipada – “alumnos calladitos, trabajadores, muy listos, muy disciplinados.”
- Curriculum insensible y culturalmente irrelevante para nuestra protagonista
- La relación padres- escuela es casi inexistente-falta de conocimientos de castellano- la protagonista asume el papel de los padres. Sin embargo, valoran la escuela y la educación como la única vía para la movilidad social y la inclusión

En su relato aparecen muchas referencias a jornadas de trabajo extensas en la escuela, extraescolar, en la familia lo que lleva a que nuestra protagonista disponga de escaso tiempo libre y de ocio- dificultad en socializarse y pocas relaciones de amistad.

6. PARA CONCLUIR

Como hemos podido observar, abogar por una perspectiva biográfico- narrativa, hace que nuestra investigación contribuye a la mejora de la comprensión de las problemáticas, las dificultades y luchas diarias contra la discriminación y los estereotipos asociados al OTRO/A- hijos e hijas de

padres inmigrantes que hay en las aulas de las escuelas españolas. La narrativa de nuestra protagonista, aunque muy limitada en este texto, representa un pequeño paso en el camino hacia la comprensión de la experiencia vital de una alumna de padres inmigrantes chinos tanto en el contexto escolar, como en el contexto familiar. Tal como Greene (2005) escribió esta metodología nos ofrece la posibilidad de ponernos en el lugar del OTRO/A, “verlos/las grande” y comprender las realidades muchas veces muy complejas, que hay detrás de cada número de las estadísticas oficiales acerca del alumnado extranjero.

“ver pequeñas las cosas o a las personas significa optar por un punto de vista distanciado, observando las conductas desde la perspectiva de un sistema, interesarse por las pautas y tendencias, en lugar de por la intencionalidad y lo concreto de la vida cotidiana. Para ver grande las cosas o a las personas, uno o una debe resistirse a contemplar a los demás seres humanos como meros objetos o piezas de ajedrez y verlos en toda su integridad y particularidad. [...] Aplicada al medio escolar, esta manera de ver grandes las cosas nos pone en un contacto más próximo con detalles y particularidades que no se pueden reducir a estadísticas o siquiera algo medible. Esta manera de ver el mundo grande o pequeño es una forma de entender y aprender como moverse atrás o adelante, comprender las políticas educativas y los programas mientras, también, preocuparse por unos/as niños/as en particular, giros situacionales específicos, lo no medible, lo único” (Greene, 2005:24)

Este tipo de investigación ofrece la posibilidad de generar y expandir el conocimiento de la vida de los hijos e hijas de inmigrantes y su educación para la mejora de su calidad de vida y sus posibilidades de participar plenamente como ciudadanos, ya que es a la vez una invitación a un diálogo entre todos aquellos profesionales de la educación que se preocupan por el futuro de estos niños/as.

A través de una pedagogía de la escucha de las voces de todos aquellos colectivos olvidados o marginados, podemos acercarnos un poco más a la comprensión del fenómeno educativo para caminar hacia un modelo de escuela que deba garantizar el derecho que todos los alumnos y las alumnas tienen a aprender junto a sus iguales, desde un marco curricular común, y así, avanzar en conseguir los principios la educación intercultural inclusiva: la humanización, la dignidad y la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, ODINA, T. (2004). Investigación en educación Intercultural. *Revista Education*, 22, 39-57.
- BANKS, J. A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- BARDAJI, RUIZ, F. (2006). *Literatura sobre inmigrantes en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones
- BARTOLOMÉ, M. (1996). *Diagnóstico del nivel de integración del alumnado en la primera etapa de la ESO y los cursos de 7º y 8º de EGB*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

- BERTAUX, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Propositiones*, 23, marzo, 1-23
- BOLÍVAR, A, DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfica en educación: enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.
- CARGER, C. (1996). *Of borders and dreams: A Mexican-American experience of urban education*. New York: Teachers College.
- CHASE, S. E. (2005). "Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices". En Denzin, N. K. and Lincoln, Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. (3rd edition): 651-680. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- CLANDININ, D. J. AND CONNELLY, F. M. (1994). "Personal Experience Methods". En Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* : 413 – 427. SAGE Publications.
- COLE, A. AND KNOWLES, J., G. (2001). (eds.) *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Walnut Creek: AltaMiraPress
- COLECTIVO IOE (1994): "Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros", *Revista de Educación*. 307: 17-51.
- DE MIGUEL, J.Mª. (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- DENZIN, N. K. (1989). *Interpretative Biography*. Sage Publications, Vol. 17.
- DOMINGO, J. (2005). Aportaciones de la investigación biográfico-narrativa al conocimiento de la práctica asesora. En Monereo, C. y Pozo, I. (Coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- FRANZÉ, A. (2002): *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO GÓMEZ, M. Y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345.(Enero-abril) , 23-60.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, F. A. (2006). La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, metodológica, necesidades y tendencias futuras. Comunicación en / *Congres Internacional d'Educació a la Mediterranea*, Palma de Mallorca
- GOODLEY, D., LAWTHOM, R., CLOUGH P, AND MOORE, M. (2004). *Researching Life Stories. Method, theory and analyses in a biographical age*. London: Routledge: ix
- GOODSON, I. F. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- GREENE, M. (2005). Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social. Ed. Graó, Barcelona
- GRIFFITHS, M & TROYNA, B. 1995.(Eds), *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-on-Trent: Trentham
- LÓPEZ-BARAJAS, E. (Coord.) (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- MARINAS, J.M. Y SANTAMARINA, C. (Comps.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

- MOORE, M. (2000).(Eds.)*Insider perspective: Raising Voices, Raising Issues*. Sheffield: Philip Armstrong
- NIETO, S.(1999).“Critical multicultural education and students’perspective”. En May, S. (Eds.), *Critical Multiculturalism*:121-215. London: Falmer.
- NIETO, S. & BODE, P. (2008). *Affirming Diversity*.The socio-political context of multicultural education (5th Ed.). Boston: Allyn& Bacon.
- PHILLION, J. (2008). Multicultural and cross-cultural narrative inquiry into understanding immigrant students’ educational experience in Hong Kong, *Compare: A journal of comparative education*,38 (3), 281 — 293
- PUJADAS, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos metodológicos*, nº 5. Madrid: CIS
- RIESSMAN, KOHLER C. (1993). *NarrativeAnalysis*.GB: SAGE Publications, INC.
- ROBERTS, B. (2002).*Biographical Research*. GB: Open UniversityPress.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4). 1-26
- SLEETER, C. E. & GRANT, C. (2003).*Making choices for multicultural education: Five approaches to race class and gender* (4th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley& So
- SUSINOS, T Y PARRILLA, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6 (2), 157-171.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS A TRAVÉS DEL CINE

Cristina Iglesias Alférez; Alicia Mena Cortés; María Recio García

Universidad de Cádiz

cristina.iglesias.alferez@gmail.com

476

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta de intervención educativa a través de la película Happy Feet. Con el visionado y posterior trabajo sobre ella, se busca que el alumnado conozca la importancia de la diversidad y refuerce valores, así como también aprendan que se pueden alcanzar conocimientos trabajando en el aula de forma diferente a la que están acostumbrados.

En esta forma de trabajo, ellos son un pilar fundamental, necesitan estar motivados y sobre todo tener ganas de aprender. Los docentes tendrán en cuenta el alumnado al que va dirigida la intervención y actuarán en relación a ello.

1. INTRODUCCIÓN: EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO

En la actualidad, los medios de comunicación ejercen una gran influencia en la sociedad. En los centros educativos, contamos con una gran variedad de medios que pueden llegar a ser buenas herramientas, siempre y cuando se utilicen de forma programada y reflexiva con el alumnado. La importancia de la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, es reconocida en la LOE, en su artículo 19.2 de los principios pedagógicos de la educación primaria.

Recursos como el cine nos permiten trabajar en las aulas diversos valores, actitudes y comportamientos. Al ser un instrumento atractivo para el alumnado, conseguimos que estén motivados y participativos, a la hora de construir nuevos aprendizajes. Autores como Del Pino Ruiz y Martínez Ruiz (2005), nos dicen que, según la opinión de docentes que usan medios audiovisuales, estos ayudan a la comprensión de los estudiantes, así como a la discusión de contenidos e ideas. Muchos consideran que motivan al alumnado para aprender y mejorar.

Trabajar valores en el aula es necesario y queda recogida en el artículo de la LOE mencionado anteriormente.

En los centros educativos, se observa que las diferencias siguen viéndose como algo negativo, sin tener en cuenta que todos poseemos una serie de características que nos hacen ser únicos y especiales. Como diría López Melero (1996), la diferencia debe ser reconocida como un valor y no como un defecto. Además para Maturana (1995), las diferencias no sólo son biológicas, sino que también son producidas por las interacciones, ya que las personas seremos de una forma u otra según como vivamos, teniendo siempre la oportunidad de cambiar a partir de la reflexión.

Por ello, a partir del visionado de la película, podemos llevar a cabo estrategias metodológicas activas y participativas como pueden ser: debates, reflexiones, pequeñas investigaciones, etc. creando así conflictos cognitivos en el aula que ayudarán al alumnado a reelaborar sus esquemas, respetando los diversos ritmos y modos de aprendizajes (López Melero, 1996). Así como, conseguir que los estudiantes valoren la importancia de la diversidad.

Para llevar a cabo esta forma de trabajo, el paso más importante es la selección de la película, teniendo en cuenta las características de nuestro alumnado así como el tema de la misma.

A lo largo de la historia, en los largometrajes, la discapacidad y la diversidad se han tratado de distintas formas. En un principio se hablaba de deficiencia, centrándose en los estereotipos sociales que en la mayoría de los casos no existen, como por ejemplo: la villanía, la desesperación y el desequilibrio. En guiones de otras películas, se muestran a las personas con discapacidad, aislados y como objeto de pena (Alegre de la Rosa, 2002).

Por lo que a la hora de elegir la película que se utilizará en clase, se romperá con la relación que existe entre atención a la diversidad y discapacidad, puesto que en la mayoría de las ocasiones, se sigue utilizando como un mismo término.

Actualmente, aunque en las películas siguen existiendo estereotipos y la diversidad se relacione con la discapacidad, se perciben cambios, puesto que se encuentran largometrajes más recientes, donde se trata el tema de una forma más adecuada. Mostrando que la diversidad es un tema amplio, que abarca mucho más que la discapacidad, nos tiene en cuenta a cada uno de nosotros.

Por ello, cuando se seleccione el recurso no se debe caer en el error de buscar la diversidad sólo a través de la discapacidad y sobretodo, elegir un tema de interés para los estudiantes, cercano a su realidad, porque cuando los estudiantes comprueban la conexión entre los aprendizajes y la realidad y conocen la utilidad de aprender, ya no se preocupa solamente de aprobar una materia (P. Marquès, 2001).

2. OBJETIVOS

Nos encontramos en los centros educativos con una gran variedad de alumnado, y es su carácter heterogéneo, el que nos tiene que motivar para actuar de diferentes formas. Conocer las diferencias de nuestros alumnos nos servirá para reflexionar sobre cómo podemos trabajar en el aula. Por ello, si tenemos estudiantes diversos ¿Por qué tenemos que tratarlos igual? ¿Por qué tienen que hacer lo mismo y de igual forma?

La educación debe ser evolutiva, respetar los cambios y aceptar la diversidad, convirtiéndolos en el epicentro del proceso educativo.

El profesorado tiene la oportunidad de crear, buscar alternativas de trabajo, hacer que los discentes sean parte del proceso y no se queden al margen, conseguir que los estudiantes aprendan haciéndose preguntas, que no se les de todo hecho. Evitar que la mayor parte de los aprendizajes sean memorísticos y sin sentido, y fomentar otros tipos de aprendizajes, como puede ser los de carácter significativos, de los que hablaba Ausubel, en los que el alumnado conecten los nuevos conocimientos a las ideas previas que tenían sobre ellos.

Los estudiantes no deben ser meros espectadores, tienen que estar activos y esforzarse, experimentar, reflexionar y equivocarse, aprender de otros y con otros (P. Marquès, 2001)

El problema está en que un aprendizaje significativo, no es fácil llevarlo a la práctica, necesita compromiso de los educadores así como de los educandos. Sobre todo debemos de conseguir que los estudiantes quieran aprender y que lo que aprendan, implique un cambio en ellos y que sea permanente en el tiempo.

Según las palabras de Rodríguez Palmero (2008), una actitud de aprendizaje es responsabilidad exclusiva del que aprende, pero no exime a los docentes, ya que depende de ellos que el que se genere un clima adecuado para que se desarrolle y favorezca. Para facilitar este aprendizaje tendremos que partir de las situaciones reales y cercanas al alumnado, tener en cuenta las características individuales y sociales del aula, crear ejercicios motivadores para el educando y que supongan un reto que pueda ser superado.

Trabajar con películas, de una forma adecuada, nos puede ayudar a que los estudiantes conozcan que no todos somos iguales y que eso es algo bueno; reforzar valores; puede ser trabajado en cualquier momento y con distintos motivos; es un recurso que suele gustar al alumnado; permite aprender de diversas formas, individual, pequeño grupo, gran grupo, forma directiva o más libres, etc. Formas de tareas que invitan a los discentes a ser partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, pasar de tener una educación vertical, como se venía haciendo tradicionalmente, a una educación horizontal en la que no sólo aprenden los estudiantes, sino que también lo hacen los docentes.

Nuestro objetivo es crear una propuesta de intervención guía, puesto al igual que no todos los centros educativos son iguales, tampoco lo son los docentes y los estudiantes.

Hemos elegido la película "Happy Feet", como centro de nuestro programa. Este plan de actuación constará de una serie de actividades, unos objetivos aprendizaje, criterios de evaluación, recursos, competencias y temporalización. Se ha tenido en cuenta a la hora de planificar, que estos elementos son distintos según el nivel educativo al que va dirigido el programa, distinguiendo para las etapas de infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

El principal objetivo dentro de la propuesta de intervención, es la reflexión por parte del alumnado después del visionado de la película. Pues es necesario que los estudiantes recapaciten y lo

interioricen en su contexto. Para fomentar la reflexión utilizaremos el material que hemos adaptado: a su madurez cognitiva, a sus características, a su contexto y a sus relaciones socioafectivas.

La utilidad de nuestro programa radica en que se puede extrapolar a los distintos ámbitos o asignaturas, ya que trabajarán la mayoría de las competencias básicas recogidas por la LOE.

Tradicionalmente, un programa de este calibre es llevado a la práctica como un tema transversal. Nosotros pretendemos que no sea un concepto tratado en un momento puntual y que tampoco sea un tema aislado del currículum común.

3. DESARROLLO DE LA PELÍCULA

Happy Feet cuenta la historia de Mumble, un pingüino que desde su nacimiento es considerado diferente ya que su forma de nacer es peculiar. A diferencia del resto de los pingüinos nace bailando, esto llama la atención a todos los de su especie.

El padre de Mumble (Memphis), está convencido que su hijo lo que tiene es una manía y que se le pasará con el tiempo. No quiere que sea diferente y en ocasiones se avergüenza de que tenga la cualidad de bailar. Su madre (Norma Jean), piensa que su hijo es encantador y lo protege de los comentarios del grupo. Podemos ver un claro ejemplo de negación en la actitud del padre y de sobreprotección por parte de la madre.

Durante la película, se muestra el paso de Mumble por el colegio, puesto que la principal cualidad de los pingüinos es cantar, en la escuela se centran en perfeccionarlo. A Mumble, lo llevan a otra profesora y como ésta no puede hacer nada, lo dan por imposible. Por eso, siempre se queda al final de la clase y sin hacer ruido. Puesto que no aprende a cantar, no se gradúa.

Sus compañeros de clase también lo ven como un bicho raro y en ocasiones le dan de lado. La única amiga que tiene (Gloria), es el ejemplo pingüino perfecto, es guapa y canta muy bien. Ella se convierte en el nexo de unión entre Mumble y el resto del grupo.

La vida de Mumble cambia cuando se aleja de su colonia y conoce a pingüinos de otra especie. A estos, no le parece raro que él baile, es más, lo imitan y le dan valor a esa cualidad. Los nuevos amigos (Ramón, Néstor, Raúl, Rinaldo y Lombordo), son un grupo divertido que se lo pasan muy bien y que dan valor a las diferencias. Apoyan al protagonista y lo ayudan a fingir que sabe cantar para que lo acepten en su grupo.

Cuando Mumble vuelve con sus compañeros de especie y descubren que canta otro pingüino, al principio se molestan por el engaño, pero luego todos juntos cantan y bailan. Por un momento, todos son aceptados con sus características, hasta que aparece el jefe de los pingüinos (Noah). Este personaje, tradicional y autoritario, piensa que esa forma de actuar del grupo y sobre todo de Mumble, es la causa de la escasez de pesca y lo expulsa de la colonia.

El protagonista, intenta demostrar que él no es culpable del descenso de pesca y viaja con sus nuevos amigos en busca de respuestas. Mumble piensa, que son los alienígenas los que están provocando la situación, ya que cuenta con el testimonio de un pájaro. Además, conoce a un vidente (Doctor Amor), que tiene en el cuello el plástico de las latas de refresco.

La película termina cuando Mumble, después de una larga aventura, hace que los Humanos, a los que ellos consideran alienígenas, se sensibilicen con el problema que están sufriendo los pingüinos. Mumble los hace llegar hasta su colonia y allí descubren un gran asentamiento de pingüinos bailarines.

4. ¿POR QUÉ ESTA PELÍCULA Y NO OTRA?

Como hemos comentado a lo largo de este trabajo, es muy importante la selección del largometraje, debemos seleccionar uno que pueda ser utilizado en los distintos niveles educativos y que resulte interesante para todas las edades. Además, nos decidimos por esta película porque no asume la diferencia como una discapacidad.

La película Happy Feet, al ser de dibujos animados se puede llegar a pensar que está destinada a un público infantil. Sin embargo, esta película recoge una gran variedad de aspectos y temas que merecen la pena comentar, ya que pueden ser trabajados en el aula a distintos niveles de profundidad.

El aspecto principal en este largometraje es la diversidad. Esto se ve con Mumble, pues mientras los demás pingüinos saben cantar él destaca por bailar. Luego podemos observarlo con los nuevos amigos del protagonista, ya que pertenecen a otra especie de pingüinos. A lo largo de la película se puede observar que no todos son iguales: tienen distinto tamaño, color, habilidad, inteligencia, carácter, etc.

Otro tema central, es la conservación del medio ambiente. Los actos de las personas provocan cambios en los demás. En el caso de los pingüinos, la acción del hombre, afecta a la cadena alimenticia: los pájaros se quieren comer a los pingüinos, se quitan entre ellos el poco alimento que encuentran, se mueren de hambre. En el aula podemos trabajar valores y temas relacionados con el respeto a los demás y al medio ambiente.

La inmigración es un tema que va muy de la mano con la diversidad. Pero al igual que no debemos caer en el error de relacionar únicamente la diversidad con la discapacidad, tampoco debemos crear el binomio diversidad-inmigración.

Este nuevo tema se observa cuando Mumble es expulsado de su colonia, se va con sus nuevos amigos. Se tiene que adaptar a un nuevo entorno en el que predomina otra cultura, hablan de forma

diferente, pero lo reciben como uno más. Este nuevo grupo piensa que sus diferencias son buenas y pueden aportar algo nuevo.

En el aula, se pretenderá concienciar al alumnado y sensibilizarlo, sobre cómo ellos actúan con personas procedentes de otros lugares, si se abren a conocerlos y a darles su amistad y confianza o por el contrario los prejuzgan y lo rechazan por sus características físicas (color de piel) y culturales (lengua, forma de vestir, tradiciones...).

El trabajo en equipo está muy valorado en nuestras aulas y podemos aprovechar esta película para sensibilizar al alumnado sobre su utilidad e importancia. Esta forma de trabajo, se ve cuando los machos están incubando el huevo, mientras las hembras buscan la comida. Los padres se unen y trabajan juntos para protegerse del frío invierno, para que sus huevos salgan adelante.

La diferenciación de sexo e importancia de la pareja es otro aspecto que puede ser trabajado a partir de la película. En ella, se muestra que la preocupación de los padres de Mumble es que su hijo no encuentre pareja por ser diferente, es decir, por no cantar. Para ellos, es importante no quedarse solo y conseguir que la especie siga adelante.

Se observa una mentalidad clásica y tradicional, sobre todo en los mayores de la colonia. En cambio los Jóvenes, al final de la película, luchan contra esa forma de pensar. Se dan cuenta que es necesario cambiar y que lo tradicional no se corresponde en ocasiones con el momento histórico. No hay que permanecer pasivo a lo que ocurre y hacer por cambiarlo.

5. CONCLUSIONES

Desde este largometraje, se fomenta una serie de valores como el esfuerzo, la constancia en el trabajo, la autosuperación, el compañerismo, la humildad, etc. Que pueden hacer reflexionar al alumnado sobre estos temas. Así mismo la importancia que tiene llevarlo a cabo en el aula y en otros contextos próximos a su vida personal.

Puesto que abogamos por una inclusión en los centros educativos, queremos que nuestro programa se convierta en un proyecto integrado. Entendiendo proyecto integrado: “como una propuesta de actividad o actividades en torno a un tema, problema o diseño de algo tangible, a realizar preferentemente de forma colaborativa para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir prototipos, imaginar realidades virtuales, realizar estudios sobre el terreno, inventarios, etc” (Orden del 10 de Agosto de 2007). Buscando la colaboración de todos los docentes de las diferentes áreas, que trabajarán con el grupo-clase en el que se lleve a cabo el programa.

Como hemos recalcado a lo largo del trabajo, es necesario conocer las características individuales del alumnado para que el material elaborado por el docente, sea cercano a ellos. Debemos tener en cuenta que debe existir una relación entre los conocimientos aprendidos en las distintas etapas

educativas. Por ello es importante, como se refleja en la ley del 25 de julio del 2008, que exista coordinación entre los profesionales de primaria y secundaria, ya que esto facilitará el tránsito de los estudiantes a la nueva etapa educativa.

La película es un recurso que puede ser trabajado en distintos niveles de profundidad según la etapa educativa a la que pertenezcan los estudiantes. Es decir, las actividades programadas para educación infantil, están preparadas para conseguir una primera toma de contacto con el significado de diversidad. Partiremos de las características visibles en nuestro contexto más próximo, para hacerles ver que no somos iguales. A medida que aumenta la edad y por lo tanto su madurez cognitiva, el programa profundizará en contenidos cada vez más específicos y aumentarán las actividades. Teniendo en cuenta que nuestros estudiantes tendrán un mayor nivel de abstracción.

FUENTES CONSULTADAS

- ALEGRE DE LA ROSA, OLGA. M. (2002). La discapacidad en el cine: propuestas para la acción educativa [versión electrónica]. *Comunicar*, 18, *Revista científica de comunicación y educación*; páginas 130-136.
- DEL PINO RUIZ, J.R. MARTÍNEZ RUIZ, F.J. (2005). De la televisión en la escuela a la televisión para la escuela [versión electrónica]. [*Comunicar*, 25, 2, Revista científica iberoamericana de comunicación y educación.](#)
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado el 02 de Febrero de 2012 de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899
- LÓPEZ MELERO, M. (1996). La educación (especial): ¿Hija de un Dios Menor en el mundo de la Ciencia de la Educación? *XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARQUÈS; PERE. (2001): *Los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado 27 de Agosto de 2005. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Recuperado el 02 de Febrero de 2012 de <http://www.redes-cepalc.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/TIC/PROCESOS%20DE%20EA.pdf>
- MATURANA, H. (1994). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen Mundo Abierto. Páginas 236-239.
- MILLER, GEORGE (2006). *Happy Feet* [película] Australia, EE.UU.
- ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Recuperado el 02 de Febrero de 2012 de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/updf/d2.pdf>
- ORDEN de 25 de julio de 2008, que regula la atención a la diversidad del alumnado. Recuperado el 02 de Febrero de 2012 de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/167/d/2.html>
- RODRÍGUEZ PALMERO, Mª LUZ. (org.) (2008). [*La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*](#) [versión electrónica]. Editorial Octaedro; Barcelona: página 27.

LA PÍLDORA EDUCATIVA: HERRAMIENTA DIDÁCTICA ANTE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Daniel Ponce Guardiola; Francisca María Rodríguez Vázquez

Universidad de Huelva

dani.ponce@cv.uhu.es

RESUMEN

En la actualidad los medios audiovisuales, basados en la incorporación del audio a la imagen, en su modalidad estática o móvil, están creando una revolución social y tecnológica que involucra a toda la sociedad, y ésta a su vez, intenta adaptarse a nuevos sistemas de integración e inclusión con la finalidad de hacerla extensiva a sus necesidades de enseñanza-aprendizaje. El uso del vídeo como recurso didáctico ante una educación inclusiva es una realidad constatable y sus potencialidades en el ámbito educativo generan tal cantidad de material que se precisa de unos estándares de producción y catalogación audiovisual. La píldora educativa presta una serie de ventajas que facilitan la adaptación no solo de aquellos alumnos con capacidades especiales, sino que hace posible que toda persona, independientemente de sus capacidades individuales innatas o adquiridas y de su origen económico, social o cultural, posea las mismas oportunidades de aprendizaje.

483

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque del medio como recurso didáctico está defendido por varios autores que subrayan que por encima de las particulares técnicas y de la capacidad teórica de los medios como vehículos de la información, lo que más importa es distinguir como el alumno hace uso de esos recursos y los efectos que producen en el aprendizaje. Por lo que el medio en sí es un recurso de apoyo y sólo el soporte de la organización metodológica (González, 2007).

Cuando hablamos de medios en el campo de la enseñanza con frecuencia hacemos una similitud con los medios de comunicación de masas, pero « no hay que confundir con el uso puntual de materiales procedentes de estos medios masivos, dentro de una acción didáctica concreta, materiales que pueden proceder de los ámbitos más variopintos y que su inclusión en este tipo de diseños no les asigna la característica de medios didácticos» (Martínez, 2008). Sin embargo, como indica Aguaded (2000), hace referencia al uso del medio televisivo y donde nos dice que «ofrece múltiples posibilidades educativas que hay que descubrir»; y nos pone como ejemplo el poder utilizarlos como «auxiliares didácticos en las distintas asignaturas y en los niveles del sistema educativo, complementando y dando soporte audiovisual a los contenidos y estrategias curriculares».

En la apreciación que tenemos de la realidad que nos rodea, los medios de comunicación tienen una gran influencia, y nos viene dada desde la infancia al consumir gran cantidad de información mediante medios audiovisuales y a través de los medios creemos que se nos refleja y transmite la

realidad, sin tener conciencia de que también los medios pueden recrear o crear nuevas realidades (Aguaded, 2000).

El concepto que define al medio como elemento del currículum es el más enriquecedor y el que está más aceptado en la actualidad y que en palabras de González (2007) «aunque los medios puedan ser analizados como subsistemas instrumentales individuales y con sentido en sí mismos, se trata de visiones parciales cuyo pleno sentido solo se alcanzará si se abordan desde la perspectiva de su función curricular completa, esto es, como actos del discurso didáctico».

2. EDUCACIÓN EN LA ACTUAL “SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN”

484

En la sociedad de la información, las nuevas tecnologías nos aproximan a un mundo repleto de información y los nuevos procesos de comunicación se convierten en el eje central para la educación, pero toda esta información esta encapsulada, se nos presenta a través de un medio codificado que contiene nuevos formatos y que resultan desconocidos para la gran mayoría de usuarios. Este nuevo entorno ha provocado la aparición del término analfabetos funcionales, que viene a señalarnos las carencias necesarias para la comprensión y agilidad en el uso del nuevo medio y de los contenidos; no sólo es suficiente saber leer, escribir y contar, sino disponer de los conocimientos que nos familiaricen con el uso de las tecnologías que nos proporcionan la sociedad desarrollada.

«En estos momentos los docentes no deben dar la espalda a las nuevas tecnologías de la información, sus clases deben adaptarse a ellas, de la misma manera que los estudiantes deben estar formados en las nuevas tecnologías y cada vez más, saber dónde se encuentra la información en lugar de acumular conocimientos. La sociedad actual requiere del «aprendizaje permanente», un aprendizaje a lo largo de toda la vida y no en un momento puntual, debemos renovarnos y actualizarnos para poder sobrevivir en esta sociedad repleta de información» (Aguaded, 2011).

El ordenador se ha convertido en el elemento central rodeado de multitud de periféricos, pero no es el único elemento, la informática y las tecnologías de la comunicación han abierto un mundo sin fronteras permitiendo el uso de dispositivos fijos, móviles o simplemente el uso de ordenadores portátiles con acceso a la red. La telefonía móvil ha evolucionado radicalmente y el uso de smartphones o iphone es un ejemplo de ello, han proliferado las tables, como ipad, e Internet ha posibilitado un sinfín de recursos y aplicaciones mediante la world wide web.

Si atendemos a los elementos del dónde y cuándo se producen los procesos educativos, teniendo como referente a Jiménez (2000), podemos encontrarnos con tres posibles escenarios: una enseñanza presencial caracterizada por la actuación del docente y discente en el mismo espacio y tiempo; una enseñanza a distancia que se caracteriza por la separación del profesor y del alumno en el espacio y en el tiempo; y una enseñanza *online*, como parte derivada de la enseñanza a distancia, que establece una interacción entre el profesor y el alumno produciendo una «cuasi-presencia» y en la que Aguaded (2011) haciendo referencia a los campus virtuales afirma que «Este

tipo de modalidades de formación llevan a nuevos conceptos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes se convierten en parte activa del proceso, mientras que los docentes pasan a desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje».

Gracias a la utilización de Internet se ha dado un paso desde la tiza hasta los contenidos audiovisuales en red, la conectividad está llegando a las aulas y profesores y alumnos disponen de gran cantidad de contenidos en la ya conocida como Web 2.0. Con la incorporación de espacios virtuales, cargados de contenidos audiovisuales, es necesario tener presente las características que la Web 2.0 nos proporciona en la creación de entornos colaborativos, con contenidos abiertos y creativos.

La formación en red o *e-learning* está jugando un papel importante en el desarrollo de nuevos materiales educativos que son propios de la sociedad de la información. Los materiales para la educación contienen cada vez más recursos audiovisuales, que nos facilitan que las presentaciones multimedia, la televisión y los contenidos en vídeo, rompan con el predominio del libro de texto en papel o incluso que en un plazo más largo transforme, tal y como actualmente lo entendemos, al libro digital.

Las nuevas tecnologías por tanto están facilitando, en el entorno educativo, nuevos métodos y medios de comunicación que han hecho posible una innovación en los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Frente a la enseñanza presencial nos encontramos con un modelo más flexible que nos posibilita, con el uso de las tecnologías de la comunicación, un entorno educativo semipresencial o un medio de educación a distancia.

Entre las características más importantes que debemos destacar de estos nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje en la teleformación son la aproximación de la tecnología con la interactividad global, modelo que incorpora la combinación de textos, gráficos, vídeo, audio, ejercicios de simulación, trabajos colaborativos y discusiones de grupos.

Dentro del sistema educativo, según nos refiere Bartolomé (2004), se deben «preparar a ciudadanos en una sociedad en la que el acceso a la información, y la toma de decisiones se convierten en los elementos distintivos de la educación de calidad».

E-learning y *blended learning* son modelos de enseñanza-aprendizaje mediante los cuales los alumnos tienen la posibilidad de desarrollar una serie de habilidades que son trascendentes para su vida y, según el autor, son importantes para su desarrollo social, señalándonos las siguientes:

- Buscar y encontrar información relevante en la red.
- Desarrollar criterios para valorar esa información, poseer indicadores de calidad.
- Aplicar información a la elaboración de nueva información y a situaciones reales.
- Trabajar en equipo compartiendo y elaborando información.

- Tomar decisiones en base a informaciones contrastadas.
- Tomar decisiones en grupo.

En la actualidad nos encontramos con avances a gran escala con la incorporación de nuevas tecnologías aplicadas a la educación y que según Aguaded (2011) «estamos inmersos en un mundo donde es inevitable el progreso en cuanto a los recursos que son ofertados desde las instituciones educativas. Es difícil entonces hablar de tecnología sin hacer referencia a la información y la comunicación, todo lo relacionado con la sociedad del conocimiento, gestión de la información, integración de las TIC en la educación... es característico de la sociedad en la que vivimos». Donde el autor coincide con García Valcárcel (2009) al indicar que «la información y las comunicaciones dan nombre a estos tiempos. Las relaciones sociales, económicas y políticas, los saberes, nuestra percepción de la realidad y de nosotros mismos, todo está hoy configurado por las comunicaciones, por el imperio de lo mediático».

3. EL VÍDEO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

En vídeo, la imagen y el sonido, viene cortejada de nuevos formatos y cada día están más presente en nuestra sociedad, concretamente en el ámbito educativo, aún permanecemos precavidos y con miedo a explorar este mundo haciendo uso del mismo, y es posible que la causa sea la analfabetización funcional. Utilizar el vídeo en el entorno educativo como forma de inclusión, se está convirtiendo en un uso generalizado en los últimos tiempos gracias a la utilización de diferentes soportes y a la incorporación de estos a la red. El incremento en los anchos de banda y la digitalización de la imagen y del sonido han facilitado que Internet se convierta en un medio idóneo para la transmisión de vídeo.

La utilización del vídeo digital en la educación nos plantea una cuestión de conceptos entre «Vídeo didáctico» y «Vídeo educativo», significados que deben estar claros para distinguirlos y diferenciarlos según Cebrián (2005):

- «Vídeo educativo» son aquéllos que «no están diseñados para ser insertados en un proceso de enseñanza y aprendizaje concreto, pero que sin duda son potencialmente educativos y eficaces con un análisis pedagógico y una propuesta de aplicación para el aula».
- «Vídeo didáctico» son aquéllos que «están diseñados, producidos, experimentados y evaluados para ser insertados en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de forma creativa y dinámica».

Continúa Cebrián aclarando que dentro de estos dos tipos de vídeos, los «Vídeos Didácticos» son los que normalmente vienen acompañados de sus correspondientes guías, nos facilitan mapas conceptuales o índices, una orientación pedagógica, suelen informar del nivel educativo al que va orientado, el área o los contenidos. Mientras que «en el caso de los vídeos educativos, requieren

por nuestra parte de un proceso de adaptación al aula, de creación de un proyecto de explotación pedagógico; de esta forma se convierten en vídeos didácticos».

El vídeo didáctico debemos enmarcarlo dentro de los medios de enseñanza y no confundirlo con los medios de comunicación de masas, como son los vídeos educativos, tal y como hemos analizado en el párrafo anterior. La principal característica de los vídeos didácticos es que el contenido ha de estar diseñado para su integración dinámica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Podemos diferenciar tres tipos de vídeos didácticos según Mínguez (2003):

- Procedentes del medio televisivo, con posterior tratamiento pedagógico.
- Elaborados por profesores o alumnos.
- Vídeos didácticos realizados por profesionales del medio.

Sería oportuno destacar que la eficacia de un vídeo didáctico está relacionado especialmente con la forma en la que se lleve a cabo su aplicación en el contexto educativo y con la presencia de elementos significativos que indiquen una relación directa entre sus contenidos, el programa de la asignatura y quienes lo imparten. El vídeo didáctico además ha de perseguir unos objetivos educativos que vienen determinados por las funciones que desempeñan y que según Cebrián (2005) podemos clasificar en: Función formativa y/o evaluativa, Función informativa, Función motivadora, Función expresiva, creativa, lúdica y artística, Función investigadora de procesos naturales o sociales y Función comunicativa.

4. LA PÍLDORA EDUCATIVA ANTE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Como subtipo de vídeo didáctico podríamos contextualizar al objeto de aprendizaje o la píldora educativa, que son vídeos realizados en sistemas polimedia, basados en la superposición de imágenes y presentaciones; y oscila entre 5 y 10 minutos. Este subtipo dispone de una estructuración de la información que permiten su utilización de un modo autónomo, que se pueden estructurar dentro de un módulo, en una etapa y en un apartado, siendo el apartado la unidad mínima de contenido o píldora educativa; y que debe poseer las siguientes características según García Areito (2009):

- Reutilizables: «objetos con capacidad para ser usados en contextos y propósitos educativos diferentes y para adaptarse y combinarse dentro de nuevas secuencias formativas».
- Interoperabilidad: «capacidad para poder integrarse en estructuras y sistemas (plataformas diferentes).
- Accesibilidad: «facilidad para ser identificados, buscados y encontrados gracias al correspondiente etiquetado a través de diversos descriptores (metadatos) que permitirán la catalogación y almacenamiento en el correspondiente repositorio».
- Durabilidad: «vigencia de la información de los objetos sin necesidad de nuevos diseños».
- Independencia y autonomía: «de los objetos con respecto de los sistemas desde los que fueron creados y con sentido propio».

- Generativos: «capacidad para construir contenidos, objetos nuevos derivados de él. Capacidad para ser actualizados o modificados. Aumentando sus potencialidades a través de la colaboración».
- Flexibilidad, versatilidad y funcionalidad: «con elasticidad para combinarse en diversas propuestas de áreas del saber diferentes».

Como medio de educación inclusiva la píldora educativa ofrece a través del uso de diferentes medios como ya pueda ser la imagen, el audio, subtítulos, gráficos, etc., integrados en un único formato de vídeo, la posibilidad de atender con mayor eficacia a algunas necesidades especiales que puedan encontrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Para poder llegar al principal objetivo de la Educación inclusiva a través de la utilización de nuevos medios tecnológicos debemos hacer especial hincapié en el contenido de los materiales didácticos y en el proceso de producción; para lo que es necesario impulsar líneas de formación sobre las competencias audiovisuales de los profesores, lo que justifica la necesidad de conocer las competencias en materia de tecnología, del lenguaje audiovisual, de conocer los sistemas de producción y la dimensión estética audiovisual, pues los medios, pueden llegar a servirnos de gran ayuda para la labor docente, si estos son utilizados de una forma adecuada y coherente curricularmente.

Desde la perspectiva de los contenidos, hemos de aprovechar las potencialidades que nos brinda el sistema Polimedia, con la inclusión de los diferentes elementos que componen la píldora educativa u objeto de aprendizaje, en una línea de actuación basada en un formato de pequeños fragmentos, con una duración comprendida entre los cinco y diez minutos, con las características que García Areito (2009) nos recomienda y que tenemos recogidas en paginas anteriores de este estudio. Entendiendo que las producciones en el sistema Polimedia no se deben limitar a la inclusión de Power Point en las presentaciones si no que, aprovechando los recursos tecnológicos, se pueden implementar nuevos formatos con la inclusión de contenidos en vídeo.

Pero para poder crear y utilizar nuestros propios contenidos didácticos audiovisuales, según Ponce (2011; 103) hemos de tener en cuenta que dichas producciones se han de realizar en un marco que contemple:

- Mantener una tendencia hacia las definiciones en HD, ya que nos facilitan una mayor resolución de imagen, y nos proporciona la posibilidad de percepción de un mayor número de detalles.
- Incluir subtítulos en los vídeos para facilitar el acceso al conocimiento de personas con algún tipo de necesidad educativa especial, siendo de igual modo ésta una posibilidad para la combinación de idiomas, pues dado el matiz intercultural tomado por nuestra sociedad, cada vez más globalizador e internacional, debemos facilitar los contenidos en castellano y

en diferentes idiomas, ante la presencia de alumnos procedentes de diferentes partes de mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED, J.I. (2000a). La educación sobre televisión. Propuestas para la utilización didáctica del medio televisivo en la escuela, en PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp.). *Comunicación educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós; 221-233.
- AGUADED, J.I.; MUÑIZ, C. y SANTOS, N. (2011). Educar con medios tecnológicos. Tecnologías telemáticas en la Universidad de Huelva. En *I Congreso de Comunicación y Educación: Estrategias de alfabetización mediática*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23; 7-20.
- CEBRIAN, M. (2005). Vídeo y educación (I): Los vídeos educativos versus vídeos didácticos, en CEBRIAN, M. (Coord.). *Tecnología de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide; 83-91.
- GARCÍA AREITO, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid: UNED.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2009). Educación y Tecnología. (<http://web.usal.es/~anagv/arti1.htm#punto12>) (23-01-2012)
- GONZÁLEZ, M. (2007). Definición y clasificación de los medios de enseñanza, en CABERO, J. (Coord.). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill; 47-65.
- JIMÉNEZ, B. (2000). Formación continua y nuevas tecnologías: una visión didáctica-comunicativa, en CABERO, J. et. al. (Coords.). *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Edeutec, 99. Sevilla: Kronos; 51-72.
- MARTÍNEZ, F. (2008). Bases generales para el diseño, la producción y la evaluación de medios para la formación, en AGUADED, J.I. et. al. (Coords.). *Tecnologías para la educación, diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza; 18-30.
- MÍNGUEZ, A. (2003). *El formador de la empresa*. Madrid: Esic.
- PONCE, D. (2011). iTunes Uhu: Fundamentación y propuesta de implantación de contenidos audiovisuales educativos en la enseñanza universitaria. Huelva: Trabajo final de Máster en Comunicación y Educación Audiovisual. Universidad de Huelva

NORMALIZACIÓN E INCLUSIÓN, EL FUTURO DE LA EFICACIA EN LA EDUCACIÓN PARA LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Victoria María Cara Cortés.

vimcara@hotmail.com

490

RESUMEN

Los dos conceptos más relevantes que trato de abarcar en este artículo, son la inclusión y la normalización, a través de los cuales podemos ver como numerosos expertos en educación especial y otros miembros de la sociedad trabajan basándose en experiencias con personas con algún tipo de necesidad educativa especial para lograr la normalización a través de la práctica de la inclusión. Por un lado la sabiduría de los teóricos de la educación y por otro les cito algunas experiencias y algunas propuestas de desarrollo con factores a llevar a cabo para que la inclusión en las aulas sea una realidad.

1. INTRODUCCIÓN.

Los centros escolares son cada vez más diversos; en el día a día, aparecen leyes y conceptos nuevos que en pocos minutos los docentes tenemos que aplicar en las aulas: atención a la diversidad, normalización, inclusión, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE), etcétera.

En el desarrollo de este artículo me centraré en dos grandes apartados: Por un lado, la normalización y la inclusión de todo el alumnado, teniendo presente en ese “todo” la totalidad de alumnado incluyendo como no, a aquellos/as que tengan una necesidad específica de apoyo educativo.

Dentro del concepto ACNEAE, considero adecuado hacer algunos matices en los cuales diferencio:

- Alumnos con Necesidades Educativas Especiales: Discapacidad Física, Psíquica, sensorial y Trastorno grave.
- Los alumnos con altas capacidades.
- Alumnos con Integración Tardía al Sistema Educativo.
- Otra discapacidad asociada: Condiciones sociales Desfavorecidas, Historial escolar, otras.

Para todas y cada una de las personas la (LOE, 2006 de 3 de mayo) nos dice: “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” (LOE, 2006:17180).

Vamos a ver en el transcurso de estas líneas donde empieza la normalización y termina la inclusión de este tipo de alumnado desde un punto de vista práctico y diario, deteniéndome en sus definiciones, analizando la realidad que se vive en los centros escolares de educación obligatoria y aportando pequeñas reflexiones que nos ayuden a educar más y mejor.

Conviene reflexionar a varias bandas, por un lado si los docentes estamos del todo preparados para acoger a la diversidad, si hacemos nuestro trabajo del todo bien, si atendemos a coordinarnos con el resto del profesorado, si incluimos a toda la comunidad educativa, si atendemos a los padres, si preparamos nuestras clases, y en definitiva si somos maestros (Medina, Rodríguez e Ibáñez, 2005).

Ciertamente las aulas acogen cada día muchos alumnos diversos, con distintas capacidades, con distintos ritmos de aprendizaje, con distintas motivaciones, con historias personales diferentes, de distintas razas y culturas; pero no olvidemos que también somos diversos los docentes, con distintas formas de intervención, con preparaciones diferentes, con distintas personalidades, con distintas expectativas...La diversidad es una característica del ser humano que debemos de aprovechar al máximo, educando de y para la diversidad, tal y como expresan Sánchez y Pulido (2007).

Los centros escolares ordinarios cuentan con equipos docentes formados por especialistas en orientación, audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, desde donde se trabaja codo con codo, para que todos los niños tengan las mismas oportunidades (Sobrado, 1996). Ver la dura realidad siempre es una utopía, pero sólo si nos vemos a nosotros mismos, seremos capaces de analizar qué está bien y qué está mal, lo que da lugar a la rectificación y a la intervención adecuada a cada caso concreto (Sánchez y Pulido, 2007).

Siempre como docentes tendremos problemas como este: ese niño o esa niña, fruto de la naturaleza, con problemas, con discapacidades, con retrasos en el lenguaje comprensivo y/o expresivo, que convive con todos los otros niños del colegio, que se merece una educación, un cariño y el máximo cuidado en todas nuestras estrategias. Nunca podemos olvidar que son niños en definitiva - la palabra niños la escribiría con letras mayúsculas -; pero detrás de estos niños están los padres, y ni qué decir tiene que los padres se merecen nuestra mejor atención, escucharles, enseñarles – coincidiendo con Yus (2000) y creando “*escolas de pais e nais*” (Yus, 2000:107) -, comprenderlos y darles una guía de ayuda, fácil y sencilla que les permita afrontar cada día con muchas ganas, llenos de energía y con una gran sonrisa. “Conseguir que los padres y las madres se impliquen en la Educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea” (LOE, 2006:17161).

Trataré de reflexionar, cada punto por separado, sacando puntos y comas de la información que acabo de exponer. Lo haré de forma práctica, asentándome en lo que me enseña cada día el colegio, y tirando con fuerza de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE).

Antes de comenzar, me gustaría anotar una pequeña fábula que nos describe perfectamente la metáfora de la normalización e inclusión.

"Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar los problemas del "mundo nuevo", y organizaron una escuela.

Adoptaron un currículo de actividades consistentes en correr, trepar, nadar y volar. Y para que fuera más fácil de enseñar, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era un estudiante sobresaliente "natación" obtuvo un suficiente en "vuelo", y en "carrera" resultó muy deficiente.

Como era de aprendizaje lento en "carrera" tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la "natación".

Pero a nadie le preocupó lo sucedido, salvo como es natural, al pato.

La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en "carrera", pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación.

La ardilla era sobresaliente en "trepamiento", hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de "vuelo", donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol.

Por último se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces la clasificaron con "6" en trepamiento y con "4" en carrera.

El águila era un "chico problema", y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de trepamiento superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta el final de la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, un águila anormal, que podía nadar sobresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno".

A través de esta antigua fábula, podemos ver como la existencia de un currículo adaptado a las necesidades de cada individuo, en función de sus características se hace cada vez más primordial, por lo que cada caso debe ser estudiado individualmente antes de tomar una decisión. Así siendo mi motivo principal partir de esta idea la normalización, inclusión y la conciencia del punto de partida de todos los docentes.

2. NORMALIZACIÓN E INCLUSIÓN COMO RETOS EN EL SIGLO XXI DE CARA A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La discapacidad es un tema tan antiguo como la existencia misma del hombre en el mundo. Muerte, abandono, socorro, asistencia, rehabilitación, ocultamiento, normalización, entre otras, son las diversas caras del lugar que han ocupado la discapacidad y las personas con discapacidad a lo largo de la historia. Estos modos de entender el lugar que la sociedad ha asignado a la discapacidad dan cuenta de que la inmensa mayoría de las personas con algún tipo de discapacidad han estado condenadas a asumir un rol marginal, pobre, asistido, tutelado, etc.

En esta misma línea, el trabajo de Blanco (1997), plantea que todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con compañeros de su edad y que les permitan en el futuro integrarse y participar en la sociedad. Igualmente Macotela (1999) plantea que la integración tiene su raíz filosófica en el principio de normalización surgido en los países bajos en la década de los 60. Para ellos, la integración es educar en condiciones lo más cercanas a la normalidad, asociando este concepto al de necesidades educativas especiales con los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. A través de este concepto, se elimina la etiquetación que ha privado en la educación especial: al asumir que el niño independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular se atiende a la persona, no a la etiqueta.

La LOE, destaca claramente bajo los principios para el alumnado con necesidad específica educativa que: “Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.”

Por otro lado la misma respalda al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en cuanto que: “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.

Tal y como nos indica la Orden de 25 Julio 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía “la escolarización del alumnado que sigue programas de adaptación curricular se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza.”

2.1. Normalización

Los relativamente nuevos planteamientos ideológicos, teóricos y de la realidad dan impresión de pretender invalidar y desterrar para siempre una determinada concepción y práctica de la educación especial. Aunque hay que reconocer las limitaciones, que no necesariamente errores, de los planteamientos anteriores, hay que afirmar también que no todo ha sido negativo.

En referencia al concepto de **normalización** comenzó precisamente el informe Warnock rechazó la idea de dos grupos diferentes de niños señalando que las necesidades no eran exclusivas de unos

pocos, sino de todos, y que, por lo tanto, ambos forman un *continuum*. En ese sentido la educación especial también se entiende como un continuo de prestación de servicios que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente a lo largo del currículum ordinario.

Dicho informe fue decisivo en el devenir de la educación especial, marcando un punto de inflexión en su comprensión. La educación especial había sido una educación distinta, separada, paralela a la educación normal. En la actualidad, muchos profesionales han comprendido que la educación especial es, en primer lugar, educación, y en segundo, especial.

La LOE establece los mismos fines de la educación para todos. Unos conseguirán estos fines con cierta facilidad y otros encontrarán dificultades a las que podrán hacer frente. Otros tendrán mayores problemas para superarlas. En este recorrido hacia el logro de los objetivos, todos en mayor o menor medida, tienen dificultades que dejan entrever necesidades, ya sean comunes a todos los alumnos, ya sean específicas especiales, entendidas como lo que cada niño necesita para, individualmente, realizar grupos de trastornos (paralíticos cerebrales, invidentes, sordos, autistas). Que precisan una ayuda más ajustada y específica.

Sanchez y Torres (2002) hacen referencia en su tema sobre la normalización, donde N.E. Bank-Mikkelsen se refirió en 1969 al concepto de normalización que consiste en conseguir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a la normal como sea posible.

B. Nirje dio un paso adelante añadiendo algunas precisiones al concepto de normalización, cuando se refiere a ella como “hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y las condiciones de vida cotidiana lo más próximas posible a la norma y pautas del cuerpo principal de la sociedad”. Estas precisiones están relacionadas con el hecho de haber centrado la atención en los medios que puedan favorecer las condiciones de vida de estas personas. Aunque tanto B. Nirje como N.E. Bank-Mikkelsen se refirieron a los deficientes mentales, sus afirmaciones son generalizables a todas las personas con problemas de desarrollo.

W. Wolfensberger revisó y amplió este concepto generalizándolo y ampliando la propuesta a todas las personas, cualquiera que sea su problema. Incluye tanto la preocupación por los resultados finales (de N.E Bank-Mikkelsen) como por los medios que se ponen a disposición de los afectados. Los medios idóneos son los que se relacionan con las condiciones de vida de los afectados para permitirles que su manera de vivir sea socialmente bien valorada.

La normalización tampoco quiere decir que determinada persona “se haga normal”. Al hablar de normalización no se habla de las personas, sino de las condiciones de vida y de los servicios que se definen por su contenido, por las necesidades que se presenten cubrir y no por las personas que atienden.

Este principio de normalización, referido a la escuela, introduce el de integración escolar o el de educación normalizada; es decir, una educación tan específica como sea posible, que tome en

consideración las características individuales de los alumnos, pero sin estar al margen del sistema educativo. Esta educación conlleva necesariamente una atención personalizada, desde un punto de vista sectorial de los servicios.

2.2. Inclusión

Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. La educación ha ocupado un papel de destaque en el escenario nacional, principalmente a partir de la década de 90, con el fortalecimiento de posiciones políticas favorables a la garantía de una educación para todos (CONFERENCIA DE JOMTIEM, 1990)⁵², independientemente de clase, raza, género o deficiencia, bien como del respeto a la diversidad cultural e individual del ser humano.

Es importante destacar, en nivel internacional, la Declaración de Salamanca, producto de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovidas por el gobierno español y por la UNESCO en junio de 1994, de la cual fueron signatarios representantes de cerca de 100 países, incluso el Brasil, y diversas organizaciones internacionales. En aquella ocasión, fue reafirmado el derecho a la educación de cada individuo, conforme la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. A partir de la Conferencia de Salamanca fueron adoptadas líneas de acción para la Educación Especial, en los marcos del concepto de educación inclusiva, que viene influenciando en prácticamente todo el mundo tanto la elaboración de políticas públicas, como la revisión de prácticas educativas, históricamente marcadas por su perfil excluyente.

Ainscow, N (2000) define una escuela inclusiva como aquella que ofrece a todos sus alumnos/as las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

Parece claro que los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva se vertebran en torno al currículo, entendido en sentido amplio, como referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen. De todas maneras la inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de unos valores. (Stainback & Stainback, 1999).

⁵² En 1990, en la ciudad de Jomtiem, en Tailandia, fue elaborada la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos*, de la cual participaron representantes de 155 países, 33 organismos internacionales y 125 organizaciones no gubernamentales.

Partiendo de los principios contenidos en estos documentos internacionales, varios autores se han dedicado a presentar un concepto de “escuela inclusiva” o “educación inclusiva” que mejor exprese este pensamiento. Para Mendes:

La idea de inclusión se basa en una filosofía que reconoce y acepta la diversidad en la vida en sociedad. Esto significa garantía de acceso de todos a todas las oportunidades, independientemente de las peculiaridades de cada individuo en el grupo social (2002, p.28).

En un reciente trabajo, UNESCO (en prensa) hace las siguientes consideraciones:

Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos.

- No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.
- La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de “construir” una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos.
- La inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono.
- La educación inclusiva es vista como un proyecto de la comunidad y de la sociedad.

Desde esta perspectiva resulta ciertamente complejo señalar con carácter general las finalidades de una escuela inclusiva, en la medida que van a depender de las características del sistema educativo y, en definitiva, de la sociedad. De todas maneras, pueden contemplarse las siguientes:

- Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación
- Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.

2.3 La realidad en los centros

Entre los diversos autores que abordan el tema de la Educación Inclusiva, primeramente destaco el trabajo de Barbosa (2002), que muestra – por medio de investigaciones realizadas en los EUA –

cómo, la inclusión escolar benefició a todos los alumnos, *independientemente* de sus habilidades o dificultades.

Investigaciones realizadas por Shel, Downing & Hunt (2002 *apud* BARBOSA, 2002) revelaron que niños con deficiencias incluidas en red regular presentaron un progreso académico y social más grande que otros niños con las mismas necesidades, pero educadas de manera segregada en clases especiales.

Resultados empíricos semejantes fueron encontrados en trabajos realizados en Canadá por Stainback & Stainback (1999).

No es demasiado recordar que tales resultados advienen, entre otras razones, de la diversidad de personas y metodologías educacionales existentes en clase regular, de la interacción social con niños sin diagnóstico de necesidad especial, de la posibilidad de construir conocimientos y, por último, de la aceptación social, trayendo consigo el consecuente aumento de la auto-estima de los niños con necesidades especiales. Un ejemplo positivo en este sentido puede ser encontrado en Glass & Wise (2003).

Nunes, Glat, Ferreira y Mendes (1998 y 2003) hicieron una revisión de la producción científica en el área de la Educación Especial que abarcó cerca de 200 disertaciones. Ese conjunto de trabajos mostró que la inclusión en red regular de enseñanza se constituye en un factor positivo para el desarrollo de alumnos especiales. Según dichos autores: *“los estudios conducidos en situaciones integradas (incluidas), mismo investigando condiciones más restringidas o desarrolladas específicamente para las investigaciones, presentaron resultados que muestran la viabilidad de priorizar prácticas inclusivas en ambientes socio-educacionales dichos regulares con el apoyo necesario”* Nunes, Glat, Ferreira y Mendes (1998, p.117).

Los resultados positivos sobre la experiencia de inclusión de alumnos especiales en red regular de enseñanza de cierto modo evocan la validez de la visión vigotskiana de aprendizaje, según la cual no hay diferencias cuanto a los principios de desarrollo entre los seres humanos, o sea, entre “no-deficientes” y los “deficientes”. Todavía, como resalta García (1999), Vigotsky reconoce la existencia de peculiaridades en la forma de aprender, previendo la utilización de recursos necesarios a cada peculiaridad, hasta porque cada niño tiene su historia de vida marcada por factores de naturaleza orgánica y social o cultural. Según García (1999): *“todas las funciones del desarrollo humano del niño aparecen dos veces: primero en nivel social, y, después, en el nivel individual; primero entre personas (inter-psicológica), y, después en el interior del niño (intra-psicológica). Eso se aplica igualmente para la atención voluntaria, para la memoria lógica y para la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan de las relaciones reales entre individuos humanos (p.75).*

Así, al comprender el desarrollo humano como producto de la interacción entre la dimensión individual y socio-cultural, esta proposición, según la lectura de Gotti, sugiere que “incluir no significa simplemente poner el estudiante junto con otros dichos normales, pero reestructurar el sistema

educacional para que los niños especiales sean atendidos en sus especificidades y peculiaridades (GOTTI, 2002, p.9).

Para GOTTI (2002): Incluir, no es “llevar” al alumno con necesidades especiales junto con otros “no especiales”, en una clase regular, sin el apoyo y adaptaciones necesarias a su desarrollo, pues el hecho de “estar incluido” no significa que se haya cambiado en igual a los otros, sino que cada alumno tiene sus peculiaridades y su propio tiempo, y la inclusión debe partir de ese presupuesto: valorizar la diversidad. En otras palabras, no podemos negar, ni trivializar, las necesidades singulares de cada necesidad especial.

La política de inclusión de alumnos que presentan necesidades educativas especiales en la red regular de enseñanza no consiste solamente en la permanencia física de esos alumnos junto a los otros educandos, pero representa la audacia de rever concepciones y paradigmas, bien como desarrollar el potencial de esas personas, **respetando sus diferencias y atendiendo sus necesidades.** (p.12).

3. PROPUESTAS DE DESARROLLO

Después de profundizar y ser consciente de lo imprescindible del concepto de inclusión en la escuela, como síntesis de la exposición ofrezco algunos factores considerados por Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2000) y Porter (2000), como clave para construir una escuela inclusiva, que considero un adecuado paso para iniciarnos en llevar a la práctica la inclusión:

- Partir de la experiencia y conocimientos propios; de sus éxitos, que a menudo son muchos, y también de sus dificultades. El profesorado ha de darse cuenta de que la solución está en sumar sus aportaciones.
- El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación como condición para una implicación plena y efectiva en el proyecto, aunque lógicamente puedan darse grados diferentes.
- Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.
- Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.
- Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.
- Incorporar la evaluación de los resultados, que puede adoptar diversas formas (autoevaluación, evaluación interna), como generadora de los procesos de cambio.

- Otra condición, aunque no atribuible a los centros, es sin duda el apoyo decidido de la Administración Educativa, así como también de la comunidad. El compromiso político y económico es absolutamente imprescindible para un cambio eficaz y duradero hacia una escuela inclusiva.

4. CONCLUSIÓN

A lo largo del artículo hemos hablado por un lado tanto de la teoría del tema que abarco, como normalización e inclusión y he considerado centrarme tanto en experiencias como en propuestas de actuación. Ya que, ¿De qué nos puede servir la teoría si no la llevamos a cabo con una serie de actuaciones?

Dichas consideraciones muestran que si las experiencias inclusivas todavía aisladas – y que guardan particularidades significativas – fueran difundidas, todos ganaríamos, ya que, de manera general, existe un reconocimiento sobre la necesidad de políticas educativas de inclusión, aunque los resultados obtenidos sean bastante diferentes de un caso para otro.

El respeto a la diversidad y la valorización de las potencialidades singulares de cada ser humano son la “llave” para ahondar en propuestas de inclusión educacional más eficaces, promoviendo, así, una mayor calidad de vida para las personas con necesidades educativas especiales, además de envolver y construir una sociedad más justa. Con todo, el camino hacia la educación inclusiva con calidad *para todos y para cada uno* se muestra, todavía, un camino arduo y largo a ser recorrido.

Por fin, para que pasen cambios efectivos en relación a la inclusión de alumnos con necesidades especiales, es imperioso combatir los problemas educacionales generales, como, por ejemplo, el fracaso, el deterioro de la calidad de la enseñanza pública. Incluir personas con necesidades especiales en un cuadro precario como el actual, no rompe por si sólo con el circuito de la exclusión. Por eso, la propuesta de inclusión no puede ser pensada de manera desarticulada de la lucha por la mejora y la transformación de la educación como un todo.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar*. Disponible en: www.inclusioneducativa.cl/docuemtnos. Publicado en 2001, acceso en: 12/04/2004.
- BANK- MIKKELSEN, N. El principio de normalización, en revista *Siglo Cero*, (p.p 16 a 21).
- BARBOSA, H. *Por que Inclusão?* Lesley College, EUA, 2002.
- BLANCO, R. (1997). Integración y Posibilidades Educativas. Un derecho para todos. *Boletín 44*, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile.
- FARO, B. – VILAGELIU, M. (2000). Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes. CEIP Dr. Fortià Solà (Torelló, Barcelona). 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: contribuições vygotkianas. *Revista Ponto de Vista*, julio/diciembre de 1999. (pp. 12-15).

- GOTTI, M. de O. Fórum: Surdos e ouvintes juntos. In *Revista Nova Escola*, ano XVII, nº 152, (p.09), mayo/2002.
- LEY ORGÁNICA de 3 de mayo 2006 de Educación.
- MACOTELA, S. (1999). Entrevista: La integración Educativa en México. *Revista de Educación / Nueva Época* núm. 11.
- MEDINA RIVILLA, A., RODRÍGUEZ MARCOS, A.E IBÁÑEZ DE ALDEC OA, A. (2005). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- MENDES, E.G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. In: *Revista Integração*. vol.24, ano 14; Brasília: MEC / SEESP, pg 12-17. 2002.
- MENDES, E. G. ; FERREIRA, J. R. & GLAT, R.(2003). Análise das dissertações e teses sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia. In: Marquezine, M. C., Almeida, M. A . e Omote, S.(2003). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina : EDUEL.
- NUNES, L. R. P.; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.& MENDES, E. G. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 199
- ORDEN de 25 Julio 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. Y PULIDO MOYANO, R. (2007). *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. (1996). *Servicios de orientación ós centros educativos*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- YUS RA MOS, R. (2000) *¿Qué se debe ensinar na escola de hoxe?* ACoruña: Ludus.

MESA B4



LA PERSPECTIVA DE LA DIVERSIDAD EN EL IES TORREÓN

María Josefa Corchero Díaz
Universidad de Córdoba
maryjosecorchero@yahoo.es

502

RESUMEN

Este trabajo es una parte del Trabajo Fin de Máster (TFM) presentado en Octubre de 2011, en la Universidad de Córdoba⁵³. Se realiza un análisis del nivel de convivencia existente en las aulas de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del IES "Torreón", seleccionando para esta comunicación el análisis realizado para la categoría "Respeto a la diversidad". Las técnicas e instrumentos utilizados han sido unos cuestionarios dirigidos al alumnado y al profesorado, test sociométricos y escalas de observación de conductas en el aula (COCA), analizados a través del SPSS-18. Nos han permitido descubrir con precisión el respeto existente hacia la diversidad del alumnado, así como el nivel de relaciones interpersonales existente entre ellos/as, desde tres puntos de vista: Alumnado, Profesorado e Investigador.

1. MARCO TEÓRICO.

A nivel internacional e incluso en cada institución, la preocupación por conseguir niveles positivos de convivencia en los centros educativos ha sido muy elevada, tratándola desde políticas educativas, debido a que es una forma de construir una cultura de paz y no violencia (Peralta, 2004; Junta de Extremadura, 2007 y Álvarez, D., 2010). Hoy este objetivo se ve frustrado, debido a la pérdida del control sobre la convivencia en el interior de los Institutos de Educación Secundaria (IES) y el no respeto a la diversidad del alumnado, incrementándose denuncias por maltrato, agresiones, amenazas y violencia (Junta de Extremadura, 2007 y Álvarez, D., 2010).

Los responsables de la convivencia y el respeto a la diversidad en un IES somos todos y todas (alumnado, profesorado, opinión pública, familias...). Dependiendo de la normativa y los objetivos que se plantee cada IES, a través del Plan de Convivencia, el Reglamento de Régimen Interior y el Plan de Proyecto Educativo de Centro, hacen que la convivencia y, como consecuencia, el respeto hacia la diversidad del alumnado se manifieste de modo diferente (Junta de Extremadura, 2007; Álvarez, D. 2010; Ortega, 2004).

Esta investigación se centra en un IES de titularidad pública, ubicado en una localidad pequeña de la provincia de Badajoz, cuyo nombre es ficticio para salvaguardar la identidad y privacidad de

⁵³ Esta comunicación está dedicada, por un lado, a D. Vicente Jesús Llorent García, profesor de la Universidad de Córdoba y tutor del TFM de la autora, y por otro lado a Rafael López Azuaga, así como a su padre y a su madre, por todo el apoyo que siempre le han dado.

los datos. El alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pertenece al distrito educativo donde se encuentra ubicado nuestro IES, siendo los motores económicos de esta zona la agricultura y la ganadería.

La escuela es un espacio de aprendizaje, convivencia y de construcción de su ciudadanía, en la que participa de las características del entorno y pretende dar respuesta a sus necesidades. En algunas ocasiones, las personas no son siempre aceptadas en el grupo, sino se sienten frustrados y no integrados, provocando alumnos/as angustiados/as. De aquí surge la idea de este trabajo de investigación, con la intención de favorecer conocimientos y propiciar la inclusión (Alonso, Cáceres e Hinojo, 2009.; Ortega, 2004). Por ello, es necesario garantizar: Buenas prácticas fundamentadas en el respeto a ciertos límites, cambios cognitivos, emocionales y conductuales; la no impunidad ante la violencia, la inclusión, el acuerdo, el abordaje global y la eficacia, y la atención individualizada (Junta de Extremadura. 2007).

2. OBJETIVOS.

El objetivo general que se plantea es: *“Estudiar las conductas que el alumnado y el profesorado de 1º de ESO identifican como perturbadores hacia el respeto de la diversidad del alumnado, alterando su convivencia dentro del aula en el IES “Torreón”, posibilitando facilitar conocimientos para mejorar la inclusión en el aula.”*

Asimismo, para alcanzarlo se exponen unos objetivos más específicos, que son:

- 1-Conocer y analizar las conductas hacia la diversidad del alumnado, desde la perspectiva del alumnado y del profesorado.
- 2-Analizar la realidad del aula, especialmente en el ámbito de la diversidad y las relaciones interpersonales, favoreciendo la inclusión.

3. VARIABLES E INTERROGANTES.

Las variables que hemos seleccionado son a su vez normas que debe cumplir el alumnado para la mejora de la convivencia en el centro educativo; a la vez que son deberes a desarrollar en el centro escolar matriculado, en línea con lo que nos lo indica el Decreto 50/2007, de 20 de Marzo, por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Las variables que se han planteado con respecto a al respeto a la diversidad de los miembros de la comunidad educativa son:

1. Conexión e interrelación existente entre el alumnado.
2. Relación alumnado-profesorado.
3. Adaptación del profesorado a las condiciones personales y sociales del alumnado.

4. Repercusión hacia el alumnado por asistir a clases de refuerzo.
5. Rechazo al alumnado por motivos raciales, por presentar alguna discapacidad....

Los interrogantes planteados con respecto a la atención de la diversidad son: *¿El alumnado desarrolla comportamientos inclusivos en el aula? ¿En qué grado predominan dichas conductas en relación al respeto de la diversidad existente en los centros educativos? ¿Los datos obtenidos por los diferentes instrumentos serán semejantes?*

4. METODOLOGÍA.

504

4.1-Diseño y Procedimientos De Investigación.

El diseño que estimamos más adecuado para el tipo de investigación que dé respuesta a nuestro problema, es un diseño no experimental descriptivo debido a que el investigador, en este caso, realiza una descripción de las conductas manifestadas de un modo natural y sin ser manipuladas, en el 2º trimestre del curso 2010-2011 de 1º de ESO, basándose en las variables, analizando su incidencia e interrelación en un momento dado, utilizando para ello el análisis estadístico. Para poder comprender, analizar y estudiar la incidencia de conductas que alteran el respeto hacia la diversidad del alumnado en el día a día, hemos seleccionado el método científico basado en las propuestas elaboradas por Buendía, Bisquerra Albert y Martínez González (citados por González, I y colaboradores, 2011). De este modo, queda explicitado en 5 fases: Planteamiento de la investigación; Fundamentación teórica; Metodología; Resultados y conclusiones; terminando con la redacción y difusión del informe.

4.2-Muestra.

Nuestro objetivo principal es conseguir una muestra en la que estuviesen representados la totalidad del universo del alumnado matriculado en 1º de ESO (58 participantes, distribuidos según nos muestra la gráfica 1), así como la totalidad del profesorado que imparte clases en el aula de modo permanente, que son 9 participantes. Del mismo modo han colaborado el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación. Trabajando todos/as cooperativamente, con un objetivo en común que es conseguir un aprovechamiento de la oferta formativa y el respeto a la diversidad, con la máxima calidad posible.

	Nº de Alumnos	Frecuencia
1º ESO A	29 (toda la clase)	50%
1º ESO B	29 (toda la clase)	50%
Total	58 (todos los alumnos de 1º de ESO)	100%

Gráfica 1. Muestra de alumnado.

4.3-Técnicas e instrumentos. Triangulación.

La aplicación de los instrumentos en el aula hacia la muestra dirigida, permitirá explicar con precisión las conductas que alteran el respeto a la diversidad, en el aula de 1º de ESO, teniendo como referencia el ya mencionado Decreto 50/2007, de 20 de Marzo.

La triangulación en el análisis, desde la perspectiva educativa, es una técnica de verificación y una herramienta de comprobación de diferentes tipos de análisis de datos hacia un mismo objetivo, otorgando validez al estudio. Resulta un buen complemento para los restantes análisis realizados sobre los datos, puesto que en la misma investigación se mezclan diferentes puntos de vista de la situación a estudiar a través de diferentes técnicas descriptivas, alcanzando unos resultados más integrales sobre lo investigado así como proporcionando una correcta decisión y validez al estudio (Rodríguez y colaboradores, 2006; Gómez, 2006:62).

Con el uso de estas técnicas de recogida de información que se explican posteriormente y la triangulación, se considera que está cubierta la recopilación de información, pudiendo así analizar el objetivo que se pretende en esta investigación (Llorent, 2006).

4.3.1-Cuestionarios.

Los cuestionarios nos sirven para analizar las variables del estudio existentes en el aula de forma anónima. En los cuestionarios se les pregunta a los participantes sobre aspectos relacionados con las variables a estudiar. El participante anota las respuestas, en este caso de forma categorizada, donde elige la que mejor refleja su apreciación, indicándoles que no hay respuestas ni buenas ni malas, y que la mejor respuesta es su opinión personal. Para ello, el investigador ha elaborado dos cuestionarios, con los mismos interrogantes, orientados cada uno de ellos para cada tipo de participante, es decir, al alumnado y al profesorado. Para su elaboración, se ha tenido en cuenta el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) del IES, así como el ya mencionado Decreto 50/2007, de marzo. En ambos cuestionarios, en cada pregunta el participante debe marcar un valor del 1 al 5, indicándose el grado en que se lleva a cabo cada una de las conductas.

4.3.2-Observación y escala de observación de conductas en el aula.

De igual modo, también se lleva a cabo una observación sistemática activa en su aula habitual, de modo que es intencionada, planificada, objetiva y registrada para que la información obtenida sea comprobable y tenga un significativo carácter científico. El papel del observador es directo pero no participante, en donde el investigador ha entrado en el aula 5 veces a observar, en sesiones de 100 minutos de duración (Blaxter, L; Hughes, C. y Tight. 2000).

En nuestro caso, es importante que nos permita observar y anotar, de modo objetivo, en el cuaderno de campo y en las escalas de estimación, las conductas adaptadas e inadaptadas

emitidas por el alumnado, sobre el respeto a la diversidad, realizado por el 90% de éste, siguiendo los indicadores y parámetros establecidos para ello, en la escala de observación de conductas en el aula (COCA). Su registro consiste en la valoración de la frecuencia o intensidad con que se producen las conductas a valorar, a lo largo de una escala que es de 0 a 6, siendo el 0 la conducta “No observada”, 1 la conducta siempre observada “Siempre”, disminuyendo gradualmente, hasta el 6 correspondiente a “Nunca” (Mateos-Aparicio, 2009).

4.3.3-Test sociométricos.

Igualmente, a cada alumno/a se le aplicará un test sociométrico. Dicho test es elaborado con preguntas de preferencias, en este caso las siguientes: *¿Con qué alumno/a te llevas mejor en clase?, ¿Con quién de tus compañeros te gustaría trabajar en equipo?, ¿Con cual de tus compañeros te tomarías un refresco?* Al alumnado se le planteaba que respondiese con sólo un nombre de un/a compañero/a que esté cursando 1º de ESO. Con la información obtenida, se elabora y analiza el sociomatríz, así como el sociograma, indicándonos la interacción y el lugar que ocupa cada alumno/a dentro del grupo-clase.

4.3.4-Estudio documental

De todas las técnicas e instrumentos nombrados anteriormente, no podemos obviar el estudio documental, que ha sido de gran utilidad debido a que ha permitido reunir información, ordenarla, describirla e interpretarla a través de instrumentos fiables, mostrándonos resultados objetivos. La utilidad proporcionada para elaborar y llevar a cabo este trabajo de investigación ha sido muy importante (Rodríguez, 2004; Llorent, 2006).

4.4-Fiabilidad y validez de los instrumentos.

Debido a que no se han encontrado instrumentos capaces de dar respuesta, de modo íntegro, a cuestiones que se plantean en esta investigación, la investigadora ha elaborado los presentes instrumentos *ad hoc*, que son:

➤ Cuestionario dirigido hacia el alumnado y el profesorado. Para conocer su validez y fiabilidad, se ha elaborado un cuestionario-piloto. Asimismo, se han revisado la validez y la fiabilidad de sus interrogantes, utilizando para ello el estadístico Alpha de Cronbach, siendo fiable cuando $\alpha \geq 0.7$; y el Análisis factorial con rotación *Varimax* (casi todos los factores obtienen un resultado superior a $P \geq 0.5$).

➤ Test sociométricos: En este caso se ha elaborado un cuestionario piloto.

5. RESULTADOS.

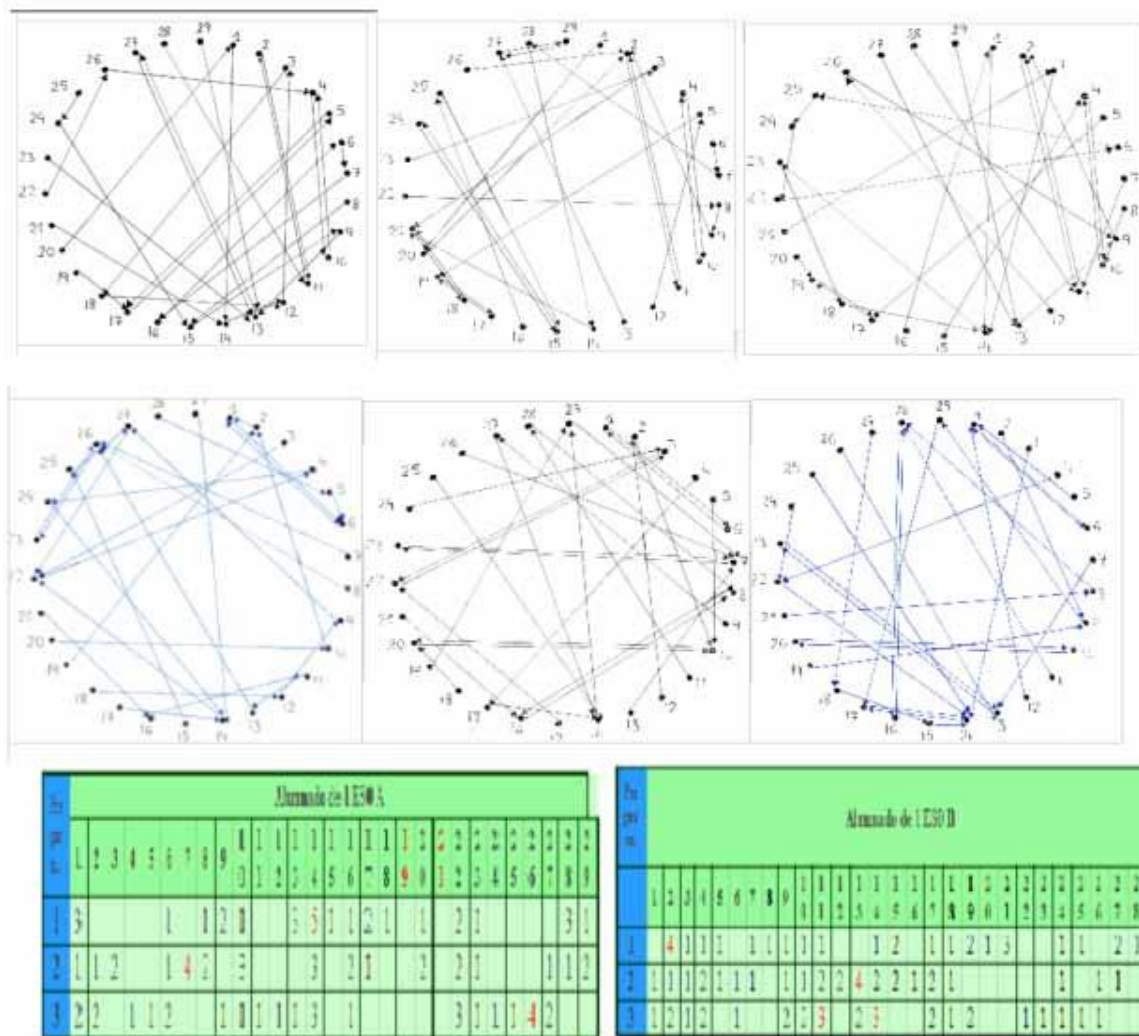
En primer lugar, se va a analizar el clima existente entre el alumnado en el aula. En el cuestionario respondido por el alumnado, con respecto a esta pregunta considera el ambiente “bueno”, seguido del 25.9% que lo considera “regular” y, sin embargo, el 21% lo considera “muy bueno”. Estos datos representan el 89.7% del porcentaje acumulado. Ningún/a alumno/a manifiesta que su relación con el resto de sus compañeros/as sea muy mala, con violencias y amenazas. Con $M=2.26$ y $DT=0.9$ nos vuelve a verificar que, en general, el clima entre el alumnado es bueno, así como la no existencia de violencia ni amenazas.

Sin embargo, el 66.7% del profesorado en su cuestionario expresa que el clima entre el alumnado es “bueno” y el 33.3% considera que es “regular”. La $M=2.33$ y $DT=0.5$ reflejan que los datos son significativos, descartando la existencia de empujones, collejas, zancadillas a los/as compañeros/as, violencia y amenazas.

A través de la escala COCA, también refleja información complementaria sobre la relación con sus compañeros/as observada en el aula:

1. Todo el alumnado siempre muestra afecto por sus compañeros/as, aceptando muy pocas veces las críticas de sus compañeros/as, pero siempre aceptan los elogios que éstos/as les emiten.
2. El 80% del alumnado confía bastantes veces en sus compañero/as, protegiéndolos y resistiéndose bastantes veces a las incitaciones para portarse mal, en muchos casos olvidando las peleas con los compañeros/as.
3. Un 60% del alumnado muy pocas veces intenta dominar a los compañeros/as.
4. Un 40% del alumnado muy pocas veces muestra abuso verbal hacia los compañeros/as (insultos, burlas...); no provocan peleas, ni mienten a los compañeros/as.
5. Un 20% del alumnado considera que muy pocas veces es rechazado por sus compañeros/as, como se puede observar en la gráfica.
6. No se ha observado en ningún momento, que el alumnado maltrate físicamente a sus compañeros/as, ni incluso sus materiales.

Los resultados del test sociométrico, de cada una de las cuestiones enunciadas anteriormente se muestran a continuación.



Sociomatriz 1 ESO.

Sociograma de preguntas A, B y C de 1 ESO A y 1 ESO B, respectivamente.

Una vez analizadas las relaciones entre el alumnado, en segundo lugar daremos a conocer las relaciones alumnado-profesorado. En el cuestionario respondido por el alumnado aludiendo a esta cuestión, no ha sido contestada por el 3.4%. De todos los datos obtenidos, el 58.9% considera que es “buena”, seguida del 23,2% que la consideran “excelente” y del 14,3% que la consideran “regular”. La $M=2$ refleja que la relación se considera “buena” y la $DT=0.78$ nos da a entender que los datos son homogéneos y significativos con respecto a la media. Igualmente lo verifica la curva del histograma, siendo una curva simétrica, desplazada hacia la izquierda, coincidiendo su punto más alto con la media. El 55.6% del profesorado ha manifestado la buena relación que mantiene con el alumnado. El resto del profesorado considera que es excelente y regular, a partes iguales; alcanzando así una $M=2$. También nos lo indica la curva del histograma simétrica, alcanzando su punto máximo con la $M=2$ (buena relación).

El investigador, en su observación, también se ha detenido en la relación mantenida con el profesorado, percibiendo que: La totalidad del alumnado nunca discute con el profesorado, ni se muestra incorrecto físicamente con él, aceptando siempre los elogios del profesorado; así como destacar que el 80% del alumnado bastantes veces acepta las críticas del profesorado, lo irrita muy pocas veces deliberadamente.

En tercer lugar, nos interesamos por el nivel de adaptación del profesorado a las condiciones personales y sociales que pueda tener el alumnado. El 32.8% del alumnado considera que la adaptación del profesorado es normal; seguido de un 27.6% que manifiesta que se adapta siempre y del 22.4% que contempla que se adapta bastantes veces. En menor proporción, representando al 17.2%, considera que se adaptan pocas veces o nunca. Su $M=2.47$ y la $DT=1.2$, nos ratifica que la mayoría del profesorado se adapta de modo habitual a las condiciones personales y sociales del alumnado. El 66.6% del profesorado considera que se adaptan siempre o bastantes veces. La $M=1.89$ y una $DT \approx 1$, expresa que todo el profesorado suele adaptarse bastantes veces a las condiciones personales y sociales que pueda tener el alumnado.

Considerando como vemos que la relación de convivencia entre el alumnado es buena, posteriormente nos centraremos en si se respeta o no a la diversidad de caracterizaciones que presenta el alumnado. Para ello, indagaremos sobre la conducta del alumnado hacia compañeros/as suyos de clase, cuestionándoles acerca de si los ha ignorado en cualquier momento por su distinción racial, país de origen o discapacidad en la realización de alguna actividad. El 3.4% del alumnado no expresa su punto de vista, y de todos los datos obtenidos, hay que destacar que el 62.5% del alumnado manifiesta que nunca ha ignorado a nadie por ningún motivo, así como el 7.1% expresa que siempre ignora a alguien para la realización de determinadas actividades. Aunque la media es 4.25, al tener una $DT=1.21$, se demuestra que los datos no son homogéneos ni significativos con respecto a la media.

Para comprobar lo expuesto anteriormente, el alumnado ha expresado si han sido humillados por algún motivo racial, xenófobo o por discapacidad. El 3.4% del alumnado no manifiesta su opinión, y el 69.6% indica que nunca han sido humillados por estos motivos, seguidos del 17.9% que han sido humillados rara vez. El 44% manifiesta que no ha estado presente ante algún rechazo hacia algún alumno/a por motivos raciales, xenófobos o por discapacidad en alguna actividad, seguido de un 22% que ha presenciado estas conductas “rara vez”, al igual que el otro 22% que considera que “bastantes veces” ha presenciado dichas conductas. El resto del profesorado (12%) afirma que ha presenciado las conductas de modo regular. La $DT=1.26$ expresa que los datos son heterogéneos y no significativos con respecto a la media (4.25).

También nos hemos preocupado de analizar la presencia de humillaciones y burlas que puede sufrir el alumnado debido a tener que asistir a clases de refuerzo: atención por el profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT), intervención siguiendo medidas recogidas en el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) e intervención siguiendo medidas recogidas en el Plan Específico

de Refuerzo de Extremadura (PEREX). En respuesta a este interrogante, el 6.8% del alumnado no ha expresado su opinión. De los datos obtenidos, el 75.9% manifiesta que no ha presenciado ninguna burla u humillación hacia este tipo de alumnado, seguido del 14,8% que afirma que no tiene clases de refuerzo. Su $M=4.52$, nos indican que escasamente se presencian humillaciones y burlas hacia este alumnado.

El 77.7% del profesorado expone que rara vez o nunca ha presenciado este tipo de conductas; el resto (22.2%) lo ha presenciado muchas veces. La media (4) cercana a la moda (5), pero con una desviación típica (1.2), expresa que los datos son heterogéneos con respecto a la media, y no significativos.

6. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Una vez analizado e interpretado el sociomatríz, observamos que no existe un único líder, sino que cada actividad tiene establecida un/a líder específico/a. Asimismo, la mayor parte del alumnado se encuentra integrado en el grupo-clase. Por otra parte, hemos detectados que hay una serie de alumnos/as que pueden considerarse marginados (19 y 21). Generalmente, todos/as desarrollan relaciones positivas con los compañeros considerados “normales”.

El sociograma expresa, respecto a la composición sociométrica, que sí se observan relaciones de pareja entre el alumnado, no siendo siempre las mismas parejas para la realización de todas las actividades que se proponen, excepto dos casos. Las cadenas existentes se pueden decir que son cortas, generalmente no más de 5 miembros. En función de la actividad a desarrollar, el alumnado se convierte o no en “protagonista-estrella”.

En general, el clima entre el alumnado es bueno. Se pueden destacar acciones observadas en clase por el alumnado, como la no existencia de maltrato físico a sus compañeros/as. Asimismo, hay que destacar acciones que sí han sido observadas en el aula por la mayor parte del alumnado, y con bastante frecuencia, como:

- La no existencia de maltrato físico hacia sus compañeros/as.
- Con muy poca frecuencia, hay abuso verbal hacia los compañeros/as y peleas, lo cual hay que destacar que la mayor parte del alumnado se resiste bastantes veces a las incitaciones de los compañeros/as, olvidando casi siempre lo ocurrido. El 20% manifiesta resistirse poco, lo cual puede ser uno de los motivos de conductas perjudiciales para la convivencia en los centros educativos, debido a que no se respeta al alumnado.
- Igualmente, pocas veces intentan dominar a sus compañeros/as, por lo que rara vez es rechazado por sus compañeros/as.
- Asimismo, hay que destacar que la mayor parte del alumnado confía bastantes veces en sus compañeros/as, pero se da de manifiesto que más de la mitad de la clase miente a sus compañeros/as con frecuencia.

En general, el clima entre el alumnado es bueno, y tanto el alumnado como el profesorado, expresa la no existencia de violencia ni amenazas. Siguiendo la misma línea de triangulación de datos, se puede decir que la relación entre profesorado y alumnado es buena debido a que el alumnado acepta las críticas del profesorado, no intenta irritarle deliberadamente, acepta todos los elogios emitidos por éstos/as... Se puede decir, que tanto el alumnado como el profesorado consideran que su relación es positiva, y en ningún momento ha sido mala o pésima. Como consecuencia positiva de esa buena relación, también hay que expresar que tanto el alumnado como el profesorado son conocedores de que el profesorado también se adapta a las condiciones personales y sociales que pueda tener el alumnado.

Los datos destacan que sobre la consideración que tiene el alumnado hacia la diversidad, menos del 10% del alumnado reconoce que ignora en algún momento a compañeros por motivos raciales, sexo, género o discapacitados en la realización de alguna actividad. Asimismo, el alumnado también ha considerado que ha sido ignorado en algún momento por estos motivos. En el sociomatríz, aparecen 2 personas que se encuentran marginadas. Sería interesante conocer el motivo por el cual ese alumnado no ha sido elegido por nadie. De hecho, el profesorado es consciente de la desconsideración que se tiene hacia la diversidad, a lo que hay que añadir las burlas y humillaciones que sufren el alumnado por asistir a clases de refuerzo con la finalidad de mejorar sus calificaciones.

7. CONCLUSIÓN.

Después de todos los datos expuestos, gracias a los diferentes instrumentos, podemos concluir siguiendo el Decreto 50/2007, de 20 de Marzo, que el alumnado no desarrolla conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, aunque sí un porcentaje muy reducido desarrolla conductas contrarias a las normas de convivencia, aunque la relación con el profesorado y entre compañeros/as la podemos calificar como buena y saludable, lo que facilita que se produzca un clima de aprendizaje positivo en el aula. No obstante, las concepciones que presenta el alumnado sobre "diversidad" aún no son las deseables. De hecho, hemos podido constatar la presencia, aunque escasa, de ciertas humillaciones y burlas sobre el alumnado que asiste a clases de refuerzo, con un carácter casi anecdótico. Esto nos lleva a pensar en una posible propuesta para mejorar la formación del alumnado, en torno a la diversidad, en sus diferentes ámbitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, S; CÁCERES, MP E HINOJO M. A. (2009) La convivencia escolar y el conocimiento de un grupo mediante la sociometría: entrenamiento de habilidades sociales. *REICE*. Vol 7, nº 4
- ÁLVAREZ, D; ÁLVAREZ, L; NÚÑEZ, JC Y OTROS. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de psicología y salud*. Vol 1, nº 2

- BLAXTER, L; HUGHES, C. Y TIGHT. M. (2000). *Cómo se hace una investigación. Biblioteca de Educación: Gedisa*
- DECRETO 50/2007 de 20 de Marzo por el que se establecen los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- GÓMEZ, MARCELO M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas
- JUNTA DE EXTREMADURA. (2007). *Plan Regional de la Convivencia Escolar en Extremadura*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación.
- MATEOS-APARICIO, J.M. (2009). *Evaluación de la efectividad de programas destinados a la promoción y mejora de la convivencia de un centro de educación secundaria de la provincia de Ciudad Real*. Tesis Doctoral Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos.
- LLORENT GARCÍA, VJ. (2006) *Las reformas de la formación profesional, inicial, específica y postobligatoria en los sistemas escolares de Inglaterra, Francia y España a principios del siglo XXI. Estudio Comparado*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- ORTEGA, R Y DEL REY, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- PERALTA, FC (2004) Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- RODRÍGUEZ, C; POZO, T Y GUTIÉRREZ, J.(2006) La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*. Vol 12, nº 2. Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ, M.A. (2004) *Un análisis de la educación familiar desde la Teoría Pedagógica: Propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

HERRAMIENTAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Nieves Santos Fernández

Cristina Muñiz Ronchel

Universidad de Huelva

nieves.santos@dedu.uhu.es

513

RESUMEN

El acceso a la información es uno de los derechos de la ciudadanía del siglo XXI, se pretende asegurar que todos los miembros de nuestra sociedad tengan acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Al encontrarnos inmersos en la sociedad de la información, el uso de las tecnologías se extiende a todos los ámbitos. Concretamente el binomio educación y TIC, es beneficioso para todos porque puede favorecer el desarrollo social y personal del individuo. Internet ofrece múltiples posibilidades para las personas con discapacidad, siempre que tengamos muy en cuenta qué herramientas seleccionamos y cómo las utilizamos, a veces, estas posibilidades pueden convertirse en limitaciones o elementos de exclusión social. Un ejemplo de integración de las TIC en la educación, es la práctica educativa desarrollada, brevemente, en este trabajo, exactamente, la creación de un blog como diario de clase.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, se ha tratado de facilitar la universalización de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mediante procesos de inclusión digital (que implica progresivamente el acceso, el uso y adaptación de dichas tecnologías), de la misma forma que se instaura un «efecto rebote» que ha hecho que las redes sociales irrumpen en los diferentes ámbitos de la sociedad. Debido a este acelerado avance de las tecnologías en la sociedad en la que vivimos, podemos decir que hoy por hoy no existe un ámbito social, laboral o educativo en el que no hagamos uso de ellas.

No es ninguna primicia afirmar que la incorporación masiva de las TIC, ha provocado cambios significativos en el acceso al conocimiento, lo que repercute en la vida diaria de cualquier persona. No tener acceso a las TIC dificulta la igualdad de oportunidades y genera una importante brecha cultural, económica y social. En definitiva, son tecnologías o herramientas que dan un giro a nuestros procesos básicos de comunicación, un cambio en lo «normal», en las formas comúnmente utilizadas para la comunicación o la búsqueda de información. Compartimos la idea de Cabero (2000) cuando afirma que la mayor característica que podemos dar de ellas es que generan nuevas formas de acceder, generar y transmitir la información. Tal y como define Castañeda (2007), las TIC son un concepto tecnológico bajo el que se agrupa tradicionalmente a las tecnologías que «han mejorado» o impulsado los procesos de comunicación a través de las redes telemáticas.

Innegablemente, no dejan de ser nuevos procedimientos de comunicación y nuevos canales de información, a los que no todas las personas acceden o ,probablemente, no todas accedan de la misma manera, sin embargo, esto puede cambiar, se pueden adaptar y podemos afirmar que las TIC pueden servir de gran ayuda para las personas con diferentes tipos de necesidades especiales.

2. ¿TIC PARA LA IGUALDAD?

En los últimos años, se han desarrollado una inmensa ramificación de herramientas y **utilidades** de lo conocido como Web 2.0, en definitiva, nuevas herramientas que encontramos en Internet que nos ofrecen un sinfín de opciones y posibilidades, proporcionándonos nuevos canales y fuentes de información.

Dentro del ámbito educativo podemos aseverar que el futuro está en manos de los jóvenes estudiantes que se están formando hoy día. El nuevo proceso educativo, con nuevas metodologías docentes, trata de proporcionarles además de nuevos conocimientos, herramientas y nuevos hábitos para facilitarles la tarea de desenvolverse en la sociedad en la que les ha tocado vivir. Es por ello de vital importancia, que el educador de hoy, tenga claro su nuevo rol. Debe tener presente que su papel en la formación será compartido con el uso de las tecnologías, ambos, formación y tecnología, recorrerán un mismo camino, donde el primero no tendrá sentido sin el otro y viceversa. Precisamente, esta necesidad de presencia y utilización de las TIC, es la que está llevando a cierta discriminación o desigualdad entre países, colectivos, instituciones o personas que no las están utilizando e incorporando se sientan relegadas de los supuestos beneficios. Según Fernández (2007) las principales barreras de acceso o focos de exclusión se deben a: dificultades de software, hardware o telecomunicaciones; dificultades de entorno o contexto; dificultades debidas al diseño y discapacidades.

Sin titubeos, podemos decir que el acceso a la información se ha convertido en uno de los derechos de la ciudadanía en el siglo XXI. Existen razones de peso que justifican y avalan la importancia de la accesibilidad, pero la más importante es el derecho que, las personas deficientes o con algún tipo de limitación, tienen de beneficiarse de ellas. Consideramos que el objetivo que se persigue, es asegurar que todos los miembros de nuestra sociedad accedan a las TIC de igual manera, en las mismas condiciones, sin distinciones entre clases sociales. Priorizando, de esta manera la accesibilidad web, orientada, sobre todo, a las personas discapacitadas, ya sean deficiencias visuales, cognitivas, motrices, auditivas, personas mayores, etc.

Reconocemos que aunque el número de estudios basados en discapacidad y TIC ha aumentado en los últimos tiempos (Toledo & Hervás, 2006; Cabero, Córdoba & Fernández, 2007), todavía existen muchas lagunas, claramente falta profundizar en los mismos, tanto a nivel nacional como internacional.

La Red ofrece múltiples posibilidades para las personas con discapacidad, sin embargo para que esto sea posible hay que diseñar sitios web accesibles a todos los colectivos, de esta manera evitaremos que estas posibilidades no se conviertan en elementos de exclusión social. Por este motivo, desde 2003 la Unión Europea está promocionando el término e-accesibilidad y la mayoría de los países integrantes han elaborado una legislación para asegurar la accesibilidad de los sitios web, concretamente, sitios web pertenecientes a administraciones públicas, hecho respaldado por varias leyes a escala mundial, y en España concretamente, la Ley de los Servicios de la Sociedad de la Información y del Comercio Electrónico (LSSICE, Ley 34/2002). Con el plan E-Inclusión de 2008, se pretende usar las TIC para ayudar a la gente a superar las desventajas derivadas de su situación económica, social, educacional, territorial o de alguna minusvalía. La Fundación para la Integración de Discapacidades, creada en el año 2000, tiene como objetivo la integración de estas personas mediante las TIC y, entre sus labores, destaca el desarrollo de servicios tecnológicos que permitan una mejor calidad de vida y una mayor integración social.

Como afirman García y Ortega (2010), existen nuevas políticas que avalan la importancia de la accesibilidad web, y fomentan que los entornos, productos y servicios puedan ser practicables y la posibilidad de ser utilizados para lo que han sido concebidos. En palabras de Fuertes y Martínez (2007) «es esencial que la web facilite la integración de todas las personas en esta nueva sociedad, evitando discriminar por razones de edad, conocimientos, idioma, formación, tecnología, cultura, religión, género y, por supuesto, discapacidad».

Si partimos del derecho a la información del que hemos hablado con anterioridad, Duarte y Guzmán (2002) respaldan la idea de accesibilidad, cuando explican que para la elaboración de páginas web debe tenerse en cuenta, no sólo la composición y el diseño de los contenidos, sino la presentación de información relevante, de manera organizada que tiene en cuenta el perfil de los destinatarios que van a adquirir este tipo de formación. Si partimos del derecho a la información y el conocimiento de cualquier ciudadano, por qué no todos los datos que podemos encontrar en la web son accesibles para todos. Como diría Torres (2007) para que de esta forma, tengan mayores posibilidades de información, comunicación, aprendizaje,... con la pretensión de hacer una sociedad de la información para la integración sin exclusiones.

Existen personas encargadas de examinar y adaptar los entornos web, para alcanzar que sean los más accesible posible, pero ¿qué ocurre con los materiales didácticos que elabora el profesor?; ¿está el profesor formado adecuadamente?, ¿cómo se resuelve esa carencia de formación? Sin duda, los docentes están obligados a la formación permanente, se deben definir nuevas pautas de inclusión de las TIC como instrumentos didácticos de accesibilidad.

Como podemos sospechar, las TIC pueden utilizarse para ayudar a personas con diferentes tipos de discapacidad, pero hay que reconocer, que la incorporación de las mismas en el ámbito educativo o el terreno laboral debe ser controlada porque puede convertirse en una gran diferencia, en lugar de ayudar, pueden obstaculizar.

Las personas con discapacidad pueden encontrarse con barreras de todo tipo, tanto arquitectónicas hasta psicológicas, pasando por «murallas» comunicativas. Para estas personas las TIC pueden favorecer el desarrollo personal y social, pero todo dependerá de su discapacidad y del grado de la misma.

Cuando se crea el material o recurso didáctico utilizando TIC hay que reflexionar sobre las posibilidades que estas ofrecen, enumeramos algunas de las señaladas por Cabero, Córdoba & Fernández (2007):

- Ayudan a superar las limitaciones (cognitivas, sensoriales, motóricas...).
- Favorecen la autonomía de los estudiantes, pudiéndose adaptar a sus necesidades y demandas de forma personalizada.
- Favorecen la comunicación asíncrona y síncrona.
- Ayudan en la adquisición de habilidades y capacidades en los estudiantes.
- Evita la marginación, rompe con la brecha digital.
- Los ejercicios que los alumnos realizan pueden ser ejecutados y repetidos las veces necesarias.
- Proporcionan momentos de ocio.
- Favorecen la motivación.
- Pueden ser excelentes simuladores de la realidad.
- Etc.

3. REDES SOCIALES

Sería interminable enumerar los diferentes recursos y las posibilidades que las TIC ofrecen para cada tipo de discapacidad, ya que son numerosas las adaptaciones e investigaciones al respecto. Pues continuamente, investigadores y docentes no renuncian a descubrir nuevas herramientas.

En este apartado nos centraremos en las herramientas 2.0, surgidas a principios del siglo XXI, en muchos casos como instrumentos para la comunicación entre grupos reducidos en contextos determinados, como compañeros de universidad, compañeros de profesión...

Las Redes Sociales en Internet se basan en una estructura donde los puntos a unir o nodos son personas con intereses comunes, ya puedan ser tanto personales como laborales. Algunas plataformas de redes sociales se han expandido rápidamente y de forma exponencial hasta lograr cobertura y popularidad en todo el mundo. Como es el caso de Facebook, desde su creación en 2004 ha pasado de ser una plataforma para uso exclusivo de estudiantes de universidades norteamericanas, a extenderse espacial y numéricamente hasta alcanzar, con los últimos datos disponibles, más de 450 millones de usuarios y la traducción a más de 70 idiomas.

Tal como ya comentó Juan José de Haro (2007) en su artículo sobre la educación 2.0 «el aula es en sí una pequeña sociedad formada por el profesor y sus alumnos. Siendo, por tanto, un lugar idóneo para la colaboración y el trabajo».

Los usuarios de las tecnologías 2.0 pueden relacionarse de forma sencilla, directa y abierta entre sí, compartir recursos y comunicarse de forma inmediata y simultánea, gestionando su entorno

humano y de recursos materiales. Esto en la mayor parte de los casos, pero no siempre, implicaría algún grado de interacción y participación. Durante el último año, al investigar sobre la aplicación de las redes sociales en el ámbito educativo es bastante amplia la información encontrada y cuantiosas las experiencias llevadas a cabo. Son muchos los profesores y sobre todo los alumnos que forman parte de una red social, y por lo comprobado, son numerosos los docentes que las han llevado a cabo en el aula.

Son múltiples las posibilidades que las redes sociales pueden ofrecer a la educación. Sus beneficios, quizás no sean inmediatos siendo el resultado a medio-corto plazo.

Nos consta que las TIC han ampliado las posibilidades de comunicación entre los seres humanos, concretamente entre los jóvenes, ésta afirmación es algo que casi nadie, a día de hoy podrá negar. Con un solo click los jóvenes, estudiantes o no, tienen acceso a infinita cantidad de información. ¿Por qué no aplicar estos beneficios a los estudiantes con algún tipo de discapacidad cognitiva? Si reflexionamos sobre nuestra vida diaria, a la hora de buscar trabajo, establecer nuevas amistades, buscar pareja, buscar socios, compañeros de viajes ... normalmente lo hacemos a través de amigos o amigos de nuestros amigos, que en cualquier momento te han recomendado, has conocido o te han presentado, en cualquier caso, dependemos siempre de la interrelación por parte de dichos amigos. Tal y como explica Castañeda (2007), es un hecho también casi innegable que desde la aparición y proliferación de las TIC en nuestras vidas ha habido una ampliación de los canales y modalidades de comunicación habitual y esos canales son usados de forma especialmente profusa por los jóvenes en edad escolar. Una red social nos permite principalmente promover el contacto entre las personas y por lo tanto impulsar el trabajo en grupo y la colaboración, rompiendo con las barreras geográficas o ignorando cualquier tipo de discapacidad.

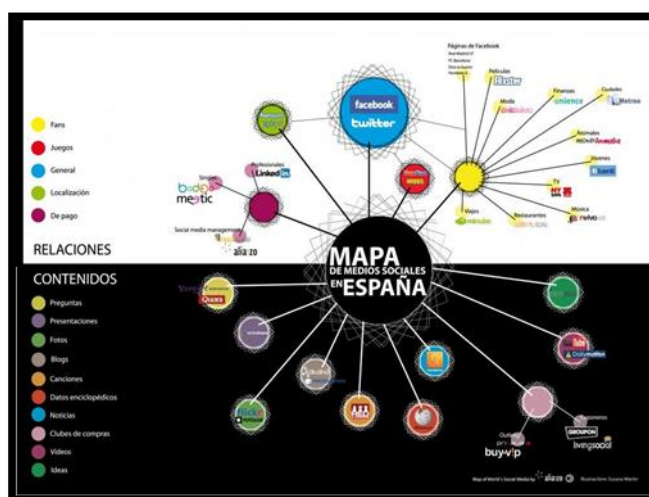


Figura 1. Mapa de las redes sociales en España (2011), Alianzo.
(www.socialblabla.com/wp-content/uploads/2012/01/mapa-redes-sociales.jpg)

4. BLOGS: HERRAMIENTA INCLUSIVA

Los blogs son páginas personales que usamos a modo de diario o cuaderno de bitácoras. Es una página web sencilla, donde anotamos nuestras experiencias o pensamientos ordenados cronológicamente. Se puede usar con distintos fines: como un simple boletín donde contar a los lectores las noticias más relevantes del tema central del blog, como diario personal donde plasmar nuestros sentimientos y poder hacer que otras personas se sientan identificadas o incluso aproximarlos a una planificación laboral donde registrar el trabajo realizado en el día a día.

Una buena práctica para relacionar tecnología y educación, es incorporando este tipo de herramientas o recursos como un instrumento más de aprendizaje, donde el profesor puede hacer un pequeño resumen de lo que ha explicado ese día en clase. De esta manera los estudiantes, ya sea por enfermedad o por algún motivo personal, que no hayan podido asistir presencialmente a clase, pueda hacerlo de manera virtual.

Actualmente hay muchos docentes que lo usan en su trabajo diario, se asemeja a las anotaciones que se hacen en los calendarios escolares, ya que cada texto escrito se queda guardado y ordenado según la fecha de creación.

En estas líneas describimos una de las experiencias llevada a cabo en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Huelva durante el curso académico 2010-11, concretamente en tercer ciclo de Educación Primaria. Al inicio de curso se propuso a los alumnos/as crear un blog de forma individual donde cada alumno crearía su propio espacio educativo. Debido a la dificultad que presentaban algunos alumnos en la realización del mismo, se propuso finalmente elaborar uno para todo los miembros de la clase, el «blog de la clase». Cualquier persona, con no muy alto conocimiento sobre Internet, puede contribuir en la realización de un blog haciendo aportaciones sobre temas propuestos o simplemente realizar una nueva entrada. Para la realización de este blog, utilizamos una de las herramientas que la web nos ofrece, Blogger (www.blogger.com), que de forma gratuita y en tan solo tres pasos, ya tenemos creado nuestro espacio de trabajo.

Para fomentar el trabajo colaborativo y la participación de todos los estudiantes se propuso que el «blog de la clase» fuese como un diario de anotaciones. Olvidemos las agendas, los cuadernos, el lápiz y la goma. Seguro que ya no hay excusas por olvidar el cuaderno de anotaciones en casa. Cada día un alumno/a realizará una entrada comentando los aspectos que considere relevante durante el desarrollo de las clases, existiendo la posibilidad, de que si el responsable de ese día, olvida algún aspecto relevante, cualquier compañero/a puede añadir o ampliar la información mediante un comentario. Todas las entradas de los alumnos eran coordinadas, antes de ser publicadas, por el profesor, para evitar desviar el tema inicial del blog. Además de incluir post con lo relevante del día también podían subir fotos, videos, enlaces a otros blogs o páginas de interés, habilitar descargas de archivos o incluso visualizar presentaciones.

El valor de este trabajo radica en la permanencia de su contenido, permitiendo echar la vista atrás y poder comprobar y valorar el proceso que se ha ido llevando a cabo, haciendo conscientes a los alumnos y alumnas de cómo han ido evolucionando sus ideas, pensamientos y fluidez, a lo largo de todo el tiempo y aprendizaje adquirido.

Se desarrolló a lo largo de todo el curso académico, consiguiendo resultados muy llamativos y favorecedores con los alumnos con algún tipo de discapacidad cognitiva. Precisamente con ellos, obtuvimos un amplio grado de implicación y participación. Se sentían más motivados y con nuevas responsabilidades. Las familias manifestaban estar de acuerdo con el uso de este tipo de herramientas puesto que, observaban que la implicación de sus hijos era mayor, aumentaba la comunicación y asumían tal responsabilidad que les ayudaba en su autonomía. Frases como *«...hoy me encargo yo del diario de clase...;... soy el responsable de escribir en el blog...;...no se me puede olvidar nada...;...voy a subir una foto sobre lo aprendido en clase de lengua...; etc.»*. De la misma manera, afirmaban estar más informados de todo lo que sucedía en el aula, gracias a las aportaciones publicadas en el blog.

En general, esta experiencia, es positiva para todos los alumnos/as, porque asumen la responsabilidad que con lleva este tipo de tareas. Cada estudiante, de manera individual, en la fecha asignada por el tutor, se responsabiliza de su tarea de elaboración del diario de clase en el blog. Quizás este tipo de actividad atribuye mayor confianza en sí mismos. Hemos comprobado que el entorno y las condiciones de trabajo condicionan en gran medida el rendimiento en el mismo, en este caso la motivación de los alumnos/as ha aumentado progresivamente. Como diría Juan José de Haro (2009) las redes sociales tienen un enorme carácter de seducción en el aspecto personal y de relación por parte del que las usa. Por este motivo, consideramos interesante la participación de todos los alumnos/as, cuanto mayor sea el número de los participantes más atracción genera, al poder estar en contacto directo con sus profesores y compañeros de clase.

Concluiremos mencionando que en el «blog de la clase» se integraron todas las producciones de nuestros alumnos, incluyendo fotografías, audio, video, opiniones, enlaces, etc., construidas además de una manera colaborativa e incluso en ocasiones centrándose en el aprendizaje y los intereses de cada alumno.

5. CONCLUSIONES

Con ayuda de las redes sociales podemos fusionar el aprendizaje informal, pero también formal, asegurando un éxito seguro. Pues permite la colaboración y participación libre del alumnado, y no se basa solo y exclusivamente en acatar lo que el profesorado indique. Todo esto favorece el ambiente de trabajo, factor fundamental del éxito en la educación. Las herramientas Web 2.0 constituyen un conjunto de posibilidades al alcance de todos donde compartir sus propias experiencias, intereses...En este sentido, existe también la posibilidad de contar en la «blogosfera» qué, cómo, cuándo o dónde se producen sus propios procesos de enseñanza-

aprendizaje. En definitiva, una red social es una herramienta interactiva e innovadora que podemos usar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndonos infinitas actividades de interrelación e interacción y ayuda a romper con cualquier tipo de barrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABERO, J. (2000). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza. In J. Cabero (Coord.), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Síntesis.
- CABERO, J.; CÓRDOBA, M. & FERNÁNDEZ, J.M. (Coords.) (2007). *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma.
- CASTAÑEDA, L. (2007). Software social para la escuela 2.0: más allá de los Blogs y Wikis. En *Inclusión Digital en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades en la sociedad de la Información*. X Congreso Internacional EDUTEC 2007. Edición electrónica. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- DE HARO, J.J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *DIM*, 13.
- DUARTE, A. & GUZMAN, M.D. (2002). Elaboración de páginas web. Propuestas didácticas para su diseño y evaluación. In J.I. Aguaded & J. Cabero (Eds.), *Educación en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ, L. (2007). E- accesibilidad y diseño para todos. II Congreso Iberoamericano de Biotecnología. Buenos Aires. 14-17 de abril.
- FUERTES CASTRO, J.L. & MARTÍNEZ NORMAND, L. (2007). Accesibilidad web. *Trans*, 11, 135-154. (www.trans.uma.es/pdf/Trans_11/T.135-154CastroNormand.pdf) (02-02-2012).
- GARCÍA PÉREZ, M. & ORTEGA SÁNCHEZ, I. (2010). Atención a la e-accesibilidad y usabilidad universal en el diseño formativo. *Pixel-Bit*, 36, 89-99.
- TOLEDO, P. & HERVÁS, C. (2006). Las nuevas tecnologías como apoyo a los sujetos con necesidades educativas especiales. In J. CABERO, (Coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 279-291). Madrid: McGraw-Hill.
- TORRES, L. (2007). Herramienta para el análisis de las necesidades en el acceso al contenido web. *Pixel-Bit*, 29; 125-138.

MEDIOS ELECTRÓNICOS

- DE HARO, J.J. (2007). Educación 2.0. (<http://jdeharo.blogspot.com/2007/07/educacin-20.html>). (29-01-2012)

EDUBLOGS: HERRAMIENTA 2.0 PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Rocío Lago Urbano, Patricia Alós villanueva y María Ramírez Espinosa de los Monteros

Universidad de Huelva

Universidad de Cádiz

rocio.lago@dpee.uhu.es

521

RESUMEN

El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en el ámbito educativo ha facilitado la creación de nuevos espacios para el desarrollo de la actividad docente. Las herramientas web 2.0 como wikis, blogs, redes sociales, etc., abren posibilidades innovadoras que permiten la interacción didáctica entre docente y discente, así como entre éste y sus iguales. Nuestro objetivo es mostrar, a través de una revisión teórica, cómo el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación pueden dirigirse al compromiso y logro en el trabajo hacia la Escuela Inclusiva, cumpliendo así con sus principios, desde el ámbito universitario.

1. JUSTIFICACIÓN

Los cambios acelerados que está viviendo el mundo en materia política, económica, social, cultural y educativa, está dando lugar a un nuevo contexto socio-histórico donde la sociedad cada día ha de asumir los cambios y retos que se van presentando en su camino. La Sociedad del Conocimiento y de la Información ha supuesto multitud de transformaciones que afectan a nuestro día a día, desde nuestra forma de comunicar, relacionarnos, trabajar... Dichos cambios deben ser asumidos desde el mundo educativo, y especialmente en la Universidades, las cuales son clave en la gestión de la información y del conocimiento, así como de la formación en valores y preparación de la ciudadanía.

Todo ello implicará una serie de retos y preocupaciones, que obligarán a las instituciones educativas a transformarse en diversas direcciones, pues las capacidades y competencias a desarrollar en el alumnado serán diferentes, así como los objetivos, métodos y contenidos a seguir para lograr una educación de calidad para todos y todas. La escuela como parte integrante del sistema educativo tiene que cumplir una doble función la socializadora: entendida como la adquisición de valores y principios que preparen para la vida en la sociedad, y la instructiva interpretada como la transmisión de los instrumentos precisos para la adquisición de los conocimientos considerados básicos para la formación y el desarrollo intelectual de las personas.

Hablar de escuelas para todos/as nos lleva necesariamente al concepto de educación inclusiva, la cual pretende crear una escuela en la que aprendan todos los/as alumnos/as, tanto si no tiene discapacidad como si conviven con ella. (Fernández y Redondo 2003). Los principios y valores

que defiende esta forma de entender la escuela se resumen en la siguiente tabla (Udvari – Solner y Thousand, 1995; Arnaiz 1997):

Aceptación de la comunidad	Enseñanzas prácticas adaptadas	Agrupación multiedad y flexible	Enseñando responsabilidad
La educación basada en los resultados	Curriculum común y diverso	Enseñanzas prácticas adaptadas	
Amistades y vínculos sociales	Educación intercultural	Aprendizaje constructivista	T. inteligencias múltiples
	Grupos de colaboración entre adultos y estudiantes	Uso de la tecnología en el aula	

Tabla 1. Principios y valores de la educación inclusiva.

En el ámbito educativo se van incorporando poco a poco nuevas fórmulas que están convirtiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje más atractivo para el alumnado a través de recursos como son las herramientas 2.0. Sin embargo, no siempre nos encontramos con aplicaciones reales en su uso, sino más bien con “cambios en la envoltura pero con el mismo contenido”. Hasta hace unos años el acceso a las tecnologías estaba destinado exclusivamente a los expertos. Hoy día la tecnología está al alcance de todos/as y por supuesto del alumnado en todos sus niveles (Fernández y Redondo 2003).

El sistema educativo como institución social, no puede ignorar los cambios que se producen por momentos. Vivimos en una “cultura digital y tecnológica”, en la que nuestro alumnado son usuarios habituales de las distintas tecnologías, desde Internet a videojuegos, móviles, etc. Por ello, el sistema educativo ha desarrollado competencias en el uso de las TICs entre las personas que acuden a él, tanto discentes como docentes, y de este modo estén preparados ante los retos del futuro.

La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todo el alumnado, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula.” (Stainback, 2001). Se requiere que el/la docente sea capaz de educar para obtener una mejor calidad de vida en su alumnado, entendida, ésta, fundamentalmente no en un sentido económico, sino como un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar personal, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Verdugo M.A. y Shalock, R. 2001).

Los jóvenes han crecido en una sociedad donde las tecnologías los han acompañado en su desarrollo, y éstas han variado y surgido como no lo habían hecho a lo largo de la historia de la humanidad. El alumnado que nos encontramos ahora en las aulas poseen unas características acordes a los nuevos tiempos con percepciones y formas de entender el mundo muy distintas al mundo adulto, afectando todo ello al mundo educativo desde el cual han de abordarse los problemas de aprendizaje.

Considerar las nuevas tecnologías para todos los alumnos y alumnas como medio de aprendizaje en el ámbito educativo, puede darnos pistas para desarrollar elementos de apoyo y de acceso al curriculum para aquellos con necesidades educativas especiales, así como en la búsqueda para la innovación y el cambio educativo dentro de este contexto. La inclusión no sólo hace referencia al compromiso para alcanzar una sociedad más justa, sino a la responsabilidad para crear un sistema educativo más equitativo donde se de respuesta a la diversidad. En este sentido las nuevas herramientas 2.0., pueden entenderse como un recurso atractivo en el que apoyarse para lograr este fin y hacer realidad estos compromisos.

2. LA WEB 2.0 EN EDUCACIÓN

La Web 2.0. se ha extendido rápidamente por todo el mundo, llegándose a considerar como fenómeno y marca social. Si buscamos en Google tan solo el término web 2.0. nos aparecen aproximadamente 1.630.000.000 resultados en 0,15 segundos, lo que nos da una idea de las dimensiones que ha alcanzado. Según Mestre (2005) la red ha transformado radicalmente los procesos de producción, reproducción y distribución de información, minimizando la cantidad de medios técnicos que son necesarios para difundir los medios digitales a través de la gran malla de redes. Este cambio es lo que algunos autores han denominado la Web 2.0. Podemos decir que la Web 2.0 es la red como plataforma, donde se conjugan una serie de herramientas que permiten interactuar “leer-escribir”, generar comunidades de prácticas (Fonseca, 2008).

La web 2.0. supone la utilización de nuevas herramientas de comunicación, colaboración, creación, interacción y documentación, sencillas de utilizar. Hemos pasado de una web estática (Web 1.0) a una web dinámica (Web 2.0.), cuyo principal objetivo es la interacción social y creación de comunidades. La Web 2.0. cuenta con multitud de herramientas como pueden ser los Wikis, Redes Sociales, gestión y almacenamiento de imágenes, etc. Una de las herramientas Web 2.0. es el Edublog, el cual abordaremos más adelante como herramienta eficaz para la Escuela Inclusiva.

Podemos decir que la web 2.0 aplicada a la educación, o como se tiende a llamarla: *Educación 2.0.*, refleja la realidad que se está viviendo en el mundo educativo como consecuencia de las transformaciones que se están desarrollando en la Sociedad del Conocimiento. Nos encontramos con nuevas necesidades, nuevos retos, nuevos alumnos/as que presentan y necesitan desarrollar competencias y habilidades diferentes a las de generaciones anteriores, es

decir, con una gran diversidad. Del mismo modo, también repercute en el rol del profesor, en sus tareas, metodologías, proceso de evaluación, interacción con los alumnos, etc., centrándose en orientar y guiar los procesos de aprendizaje.

Podemos decir que en la educación 2.0. se desarrollará una política de microcontenidos, elaborados de forma conjunta por todos los participantes de la acción formativa (Cabero, 2009), surgiendo la necesidad de elaborar los contenidos de manera colectiva. De este modo, se favorece la aparición de una escuela activa, que permita la movilidad virtual del alumno y brinde oportunidades para tomar el control de su propio proceso de aprendizaje. Estos nuevos estudiantes deberán poseer una serie de competencias como son las siguientes (Cabero, 2009):

- “Adaptarse a un ambiente que se modifica rápidamente.
- Trabajar en equipo de forma colaborativa.
- Aplicar la creatividad a la resolución de problemas.
- Saber cooperar.
- Aprender nuevos conocimientos y asimilar nuevas ideas rápidamente.
- Creación y aplicación del conocimiento a situaciones nuevas y desconocidas.
- Tomar nuevas iniciativas y ser independiente.
- Identificar problemas y desarrollar soluciones.
- Reunir y organizar hechos.
- Trabajar con fuentes en distintos tipos de códigos, y con diferentes fuentes de conocimientos.
- Comunicarse con diferentes tipos de herramientas de comunicación.
- Capacidad de control y dirección de los propios procesos formativos.
- Realizar comparaciones sistemáticas.
- Identificar y desarrollar soluciones alternativas
- Y resolver problemas de forma independiente” (Cabero, 2008).

Del mismo modo, los profesores han de adquirir habilidades y competencias en el manejo de las herramientas de comunicación 2.0., así como en las nuevas metodologías didácticas que organicen la formación de forma colaborativa y en entornos muy diferentes para así garantizar, entre otros, los principios de participación y cooperación de la escuela inclusiva.

3. BLOG Y EDUCACIÓN

La Web 2.0. permite utilizar todo tipo de herramientas digitales de manera intuitiva y, como señalamos en el apartado anterior, los blogs forman parte de estas herramientas 2.0. Blog es la forma abreviada de Weblog, término acuñado por Jorn Barrer en 1997. Weblog es la fusión de los términos *web* y *log*. Su definición no es fácil, dada la diversidad de usos, objetivos, formas, etc., teniendo solo en común: su formato. Diversos autores lo definen como “*un modelo simplificado de página web caracterizada por su sencillez de actualización*” (Cerezo, 2006); o como “*la nueva forma de hacer sitios web dinámicos*” (Samoilovicha, 2001).

Esta herramienta 2.0. ofrece la posibilidad de conseguir un sitio web sin esfuerzo aparente, fácil de manejar y gratuito; tiene un gran poder de interacción y favorece el aprendizaje colaborativo; despierta el interés y aumenta la motivación en los alumnos, estimulando su capacidad creadora; permite la comunicación de ideas propias; así como facilita la evaluación continua del alumno y que el profesor pueda conocerles mejor (Cerezo, 2006). Los blogs tienen un gran potencial como herramienta en el ámbito de la enseñanza, ya que se pueden adaptar a cualquier disciplina, nivel educativo y metodología docente. Por tanto, es una herramienta de gran valor en la construcción de una escuela para todos y todas, la cual pretende atender a la diversidad y dar respuesta a sus necesidades.

i. Qué es un Edublog

Edublog es la conjunción de las palabras *education* y *blog*, refiriéndose a blogs cuyo objetivo central es apoyar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje dentro del contexto educativo. En la red encontramos multitud de definiciones siendo interesante destacar algunas: “...weblogs cuyo principal objetivo es apoyar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en un contexto educativo”(Lara, 2005a); “...es la agrupación de bitácoras educativas”(Castro, 2006); “...sistema formado por los blogs de los estudiantes y del profesor”(Santamaría, 2006).

Esta herramienta está orientada al aprendizaje interactivo a través de su publicación en la red, proporcionando nuevos entornos educativos. La sencillez de su uso lo hace aún más atractivo, ya que permite a cualquier persona crear un blog con solo unos conocimientos mínimos. Tanto la educación como los weblogs comparten una característica fundamental: ambos conceptos pueden definirse como procesos de construcción de conocimiento, o en palabras de Sáez Vacas (2005) “una conversación interactiva durante un viaje por el conocimiento”(Lara, 2005).

ii. Características del Edublog

Los Edublogs poseen características generales y técnicas que comparten con los blogs, entre las cuales se encuentran: añadir contenidos; fácil manejo; organización cronológica y temática de la información; enlaces permanentes y blogroll; gratuidad; participación y comunicación; distintos niveles de rol del usuario; acceso desde cualquier lugar; sindicación RSS; integración de aplicaciones. Pero además, poseen otras características más específicas, relacionadas con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Efimova et. al. (2004) indica cuatro características educativas sobre los blogs, éstas son: aprendizaje desde múltiples perspectivas, sinergias para el aprendizaje comunitario y autogestivo, aprendizaje distribuido y soporte para el desarrollo de habilidades meta-cognitivas. Además, De Haro (2007) nos habla de tres características, las cuales son: debe centrarse en la docencia práctica, estar formado por micro contenidos y debe permitir la interacción alumno profesor.

iii. Tipos de Edublog

La mayoría de autores consultados para esta revisión teórica, plantean una clasificación de los Edublogs bastante similar, es por ello que aquí se recoge varias de ellas para ilustrarlos de forma más completa. Lara (2005b) nos hace referencia a:

- *Weblog de la asignatura.* El profesor puede adoptar el formato blog para publicar todos aquellos aspectos relacionados con la asignatura: calendario, trabajos, apuntes, enlaces interesantes.
- *Weblogs de alumnos.* El profesor puede iniciar a sus alumnos en la configuración y mantenimiento de un blog individual de acuerdo a una serie de indicaciones en función de los objetivos pedagógicos que quiera lograr con su implementación.

526

Los Edublog dependiendo de su función, autoría, contenidos, nivel de enseñanza y destinatarios, presentan una clasificación tipológica, que de acuerdo con De Haro (2007) se agrupan de la siguiente manera:

- *Blogs de gestión de material docente:* Consiste en un blog de aula. El profesor puede crear el blog de la asignatura y los alumnos plantear dudas.
- *Blogs de gestión de proyectos individuales del alumno:* es un blog exclusivo del alumno, donde reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
- *Blogs de gestión de proyectos colectivos del alumno:* Es un blog donde participan varios alumnos y profesores.
- *Blogs de gestión de proyectos entre centros:* participan profesores y alumnos de varios centros educativos. Se crea una comunidad virtual que comparte datos de interés, que intercambia opiniones, etc.
- *Blogs como instrumento de evaluación.*

4. EDUBLOG COMO VÍA PARA ATENDER LA DIVERSAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El Edublog como herramienta 2.0. puede parecer un recurso tecnológico más, no obstante puede convertirse en un recurso didáctico de gran utilidad y con buenos resultados. Podemos aplicar el Edublog en el aula y fuera de ella como un foro de diálogo abierto, donde profesores y alumnos van a poder interactuar y participar libremente. Vemos esta herramienta como un medio para lograr principios de la Escuela Inclusiva pues son espacios para el aprendizaje; rompen con los límites del aula convencional para abrirla a límites insospechables; a través de estas herramientas todos y todas pueden participar en todos los aspectos de la vida escolar; trabajan programas educativos apropiados al alumnado al cual se dirigen, con contenidos relevantes y acordes a sus necesidades; del mismo modo, éstos podrán contar con los apoyos que requieran a través del tutor/a para garantizar su aprendizaje, participación y desarrollo de habilidades. Consideramos esta herramienta como una oportunidad de colaboración y cooperación entre

familia y escuela, creando una comunidad de aprendizaje en el que todas y todos tengamos cabida.

Valero (MEC, 2007) señala que con el uso de Edublog se contribuye a una serie de aspectos como: a) la educación ha dejado de ser un área única de los docentes, pues cualquiera que maneje un blog puede no sólo mostrar sus experiencias y sus conocimientos, sino también enseñarlos de forma didáctica; b) Los estudiantes crean su propio conocimiento, y cuentan con una gran cantidad de información en la Web, siendo tarea del docente guiar esta búsqueda para un mejor aprovechamiento de su trabajo; c) con el uso de los Blogs se fomenta la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; d) La educación ya no se centra solamente en la adquisición de conocimientos, sino en la formación personal continua a lo largo de todo el ciclo vital; e) La comunicación se ha convertido en el eje que orienta las nuevas metodologías educativas en la red; f) Los contenidos de internet son principalmente textuales, pero se enriquecen con la multimedia. De esta forma, la publicación rápida y sencilla en internet ha conseguido que se valore la palabra escrita.

En la actualidad la web 2.0 y el Blog puede facilitar el desarrollo de un aprendizaje interactivo, así como posibilitando el compartir la diversidad con la creación de los materiales educativos. La web 2.0 puede llegar a ofrecernos oportunidades reales para potenciar diferentes metodologías a través de las que los estudiantes no sólo tengan un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento, sino que desarrollen competencias que promuevan la Atención a la Diversidad.

Las aportaciones de una serie de autores (Lara, 2005; Orihuela, 2003; De la Torre, 2006) han identificado una serie de ventajas de su implementación en el ámbito educativo, las cuales sentimos afines a las creencias para el logro de la Escuela Inclusiva: fomento de una actitud crítica de lo que se informa; proporcionar una interactividad plena entre los usuarios/as; posibilitar una transmisión sencilla e inmediata de la información; permitir el conocimiento de los intereses y necesidades de sus usuarios/as; proporcionar un material de trabajo complementario al aula; crear comunidades de aprendizaje a través de un trabajo cooperativo en las que se genera el debate, la reflexión y la construcción de los aprendizajes; desarrollar una identidad en el alumnado, al ser parte activa de su aprendizaje

La época de acelerados cambios que estamos viviendo a distintos niveles, obliga a asumir modificaciones y adaptaciones en el papel de los profesores y estudiantes universitarios. Muchas de ellas están relacionadas con el desarrollo de competencias, específicas y transversales, que se incorporan a las titulaciones de grado. Ello supone realizar cambios importantes en el sistema universitario que equilibren: qué competencias necesitamos desarrollar, qué metodologías y materiales seguir, cómo evaluar, etc., teniendo como eje central la Escuela Inclusiva. Las nuevas tecnologías en educación pueden aportarnos nuevos enfoques educativos, pero ello va a depender del uso concreto que le demos. La web 2.0 no significa un cambio en las herramientas, sino también un cambio de actitud. Se puede decir que la emergencia de la Web 2.0. representa

un revolución social más que una revolución tecnológica. No se trata tanto de una tecnología como de una “actitud”, que consiste básicamente en el “estímulo a la participación a través de aplicaciones y servicios abiertos” (López y Lorente, 2010).

En pleno el siglo XXI, construir una escuela totalmente inclusiva nos obliga a indagar e investigar propuestas y herramientas que contribuyan no sólo a mejorar la formación académica, sino además desarrollar en todos y todas los que formamos el sistema educativo actitudes más inclusivas, así como facilitar el conocimiento y aplicación de recursos tecnológicos para compartir la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABERO, J. (2008). *La formación en la sociedad del conocimiento*. En Castaño, C. (cords). Web 2.0.: El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas (13-34). Venezuela: Universidad Metropolitana de Caracas.
- CABERO, J. (2009). *Educación 2.0. ¿Marca, moda o nueva visión de la educación?* En Castaño, C. (cords). Web 2.0.: El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigación e implicaciones educativas (13-34). Venezuela: Universidad Metropolitana de Caracas.
- CASTRO, C. (2006). *Edublog para la tutoría o el blog de clase*. En Fonseca, C. (2008). *Edublog: Un estudio de Weblog en el ámbito educativo*. Trabajo de investigación de doctorado. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CEREZO, J.M. (dir.) (2006). *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital*. En Durán, J.F. (2011, julio). La utilización de los Edublogs en las aulas: un buen recurso para la adquisición de competencias. Florianópolis, v.12, num.02, 44-47.
- DE HARO, J. (2007a, agosto) Tipos de Edublogs. *EducativaBlog sobre calidad y la innovación en educación secundaria*. <http://jjdeharo.blogspot.com/2007/08/tipos-de-edublog.html>. Consultado el 02/11/2011.
- DE HARO, J. (2007b). El blog en la clase presencial. <http://educativa.wikipaces.com/El+uso+del+blog+en+la+clase+presencial>. Consultado el 15/10/2011.
- DE LA TORRE, T. (2006). Web educativa 2.0. *Educatec. Revista Electrónica de Tecnología educativa*.
- EFIMOVA, L., Y FIEDLER, S. (2004) Learning webs: Learning in weblog networks. Ponencia. IADIS International Conference Web Based Communities. Lisboa Portugal. <https://doc.telin.nl/dsweb/Get/Document-35344/> Consultado el 02/12/2011
- FONSECA, C. (2008). *Edublog: Un estudio de Weblog en el ámbito educativo*. Trabajo de investigación de doctorado. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- FERNÁNDEZ, J.M., VELASCO, N. (2003). Educación inclusiva y nuevas tecnología: una convivencia futura y un diálogo permanente. *Revista de Medios y Educación*, 21, 55-63.
- LARA.T. (2005a). Blogs para educar. Uso de los blogs en una pedagogía constructivista. En Castaño, C. (cords). Web 2.0.: El uso de la web en la sociedad del conocimiento.

Investigación e implicaciones educativas (85-114). Venezuela: Universidad Metropolitana de Caracas.

LARA, T. (2005b) Weblog y educación.

http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=282 [abril 2007]. En López, E., Lorente, M.C. (2010). Incorporación de nuevas estrategias de enseñanza en la Universidad: blogs en "Didáctica General". *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, num.1, 191-208.

MESTRE P., R. (2005) Coordinadas para una cartografía de las bitácoras electrónicas: ocho rasgos de los Weblogs escritos como diarios íntimos El ecosistema Digital: Modelos de comunicación, nuevos medios y público en Internet. Libro digital Cap II <http://www.uv.es/demopode/libro1/EcosistemaDigital.pdf> [marzo 2007]. En Fonseca, C. (2008). *Edublog: Un estudio de Weblog en el ámbito educativo*. Trabajo de investigación de doctorado. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ORIHUELA, J.L. (2003). Weblogs y educación. Blogzine.

SAMOILOVICH, S. (2001). Weblogs: la nueva forma de hacer sitios Web dinámicos. En

SANTAMARÍA, G.,F. (2006). *La Web 2.0.: características, implicancias en el entorno educativo y algunas de sus herramientas*. En Fonseca, C. (2008). *Edublog: Un estudio de Weblog en el ámbito educativo*. Trabajo de investigación de doctorado. Sevilla: Universidad de Sevilla.

STAINBACK, S. (2001). Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum. Madrid: Narcea.

UDVARI - SOLDE, A. & THOUSAND, J. (1995). Promising practices that foster inclusive educative in R. Villa & J. Thousand (Eds.). *Creating an inclusive school. Remedial and special Education*. 17 (3), 182-192.

VERDUGO, M.A. Y SHAARLOCK, R. (2002). El concepto de calidad de vida en los servicios Humanos. Apoyos, autodeterminación y calidad de vida (pp. 105-112). Salamanca: Amarú.

PROCESOS PARA CONVERTIR UN CENTRO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE INCLUSIVA

Cristina M^a Muñiz Ronchel
M^a Nieves Santos Fernández
Universidad de Huelva
cristina.muniz@cv.uhu.es

530

RESUMEN:

Actualmente vivimos en tiempos de cambios, cambios que en su mayoría son forzados para conseguir un bien común y en nuestro caso, para la educación, es de suma importancia para todos los factores que la integran. Cuando hablamos de inclusión debemos de hacer distinción entre esta e integración, puesto que no son dos sinónimos aunque la mayoría de los ciudadanos creen que significan lo mismo. La integración e inclusión son dos modelos educativos distintos. El objetivo de la inclusión es de mayor magnitud, el núcleo de interés de la integración es el alumnado con n.e.e., mientras que la inclusión hace referencia a todos los alumnos sin hacer distinciones. Por ello, el objetivo de la inclusión es lograr que existan escuelas más eficaces y mejores para todos. Escuelas de calidad, comprometidas con la promoción de todos y cada uno de los alumnos.

1.INTRODUCCIÓN.

La perspectiva de la educación inclusiva, inmersa en el marco de la escuela comprensiva y de las escuelas eficaces, plantea un modelo curricular que alumbra sobre cómo reformar las escuelas, las prácticas educativas y la formación del profesorado, con el fin de proporcionar una educación de calidad, ajustadas a las características de todos los alumnos (Arnaiz, 2003).

Se promueve pues, la reforma de los sistemas educativos y, se pone en tela de juicio las teorías e hipótesis inherentes a la Educación Especial (Ballard, 1997; Bailey, 1998; Clark y otros, 1998; Rouse y Florian, 1996).

Pero antes de profundizar sobre el tema, señalamos como antecedentes las diferencias entre la integración y la inclusión según Parrilla (2001) donde centra la inclusión en los derechos humanos, en el fin de las etiquetas y el modelo sociológico bajo el que interpretan la discapacidad.

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Competición	Cooperación/solidaridad
Selección	Respeto a las diferencias
Individualidad	Comunidad
Prejuicios	Valoración de las diferencias
Visión individualizada	Mejora para todos
Modelo técnico-racional	Investigación reflexiva

A modo de síntesis, se podría decir que el término inclusión aparece, en un principio, como una alternativa al de integración, como un intento de paliar las situaciones de desintegración y exclusión en la que estaban muchos alumnos en los centros bajo el dominio de la integración.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva se propone aumentar la participación de todos los alumnos en el currículum de la escuela y la reducción de la exclusión escolar y social. Son numerosas las aportaciones de diferentes autores sobre dicho tema aunque destacamos la definición dada por Armstrong (1999) donde dice que la inclusión es «un sistema de educación que reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativos común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilos de aprendizaje.

531

3. CONVERTIR UN CENTRO E UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE INCLUSIVA.

Todo camino hacia una meta tiene un proceso que seguir hasta, alcanzar el fin propuesto. Digamos que la transformación de centros educativos hacia escuelas inclusivas tiene unos pasos que debemos de cumplir y tomar en cuenta para lograr la mayor satisfacción de los resultados. Uno de los primeros pasos va en relación al aprendizaje del profesorado, éste ha de ser consciente de la importancia de su propia formación, en caso contrario difícilmente se podrá trabajar desde esta perspectiva. Esta formación ha de ir encaminada a trabajar en equipo, al trabajo colaborativo. Es posible que durante el proceso existan desacuerdos, desde esta perspectiva no nos debe de preocupar puesto que son calificados como positivos siempre que los mismos lleven a posteriores acuerdos, propuestas, consensos. No debemos de huir de los desacuerdos sino de los enfrentamientos, sobre todo si son personales. También es importante que alguien lidere el proyecto aunque lo mejor sería que el liderazgo lo llevara un grupo de personas, con ello se pretende que el entusiasmo no se pierda así como el sentido de trabajo en equipo. Para que este proceso se lleve a cabo es esencial hacer partícipes a los estudiantes, explicándoles los cambios que se quieren hacer en el centro, así como la perspectiva desde la cual se quiere trabajar, esto hará que los estudiantes sientan pertenecer a esta comunidad. Debe de existir una visión global del proyecto y también que exista participación por parte de la familia, pues son las claves más importantes fuera del ámbito educativo y no controlado por nosotros (Rosenholtz, 1989; Ainscow y Hopkins, 1992; Ainscow 2001; Arnaiz, 1997).

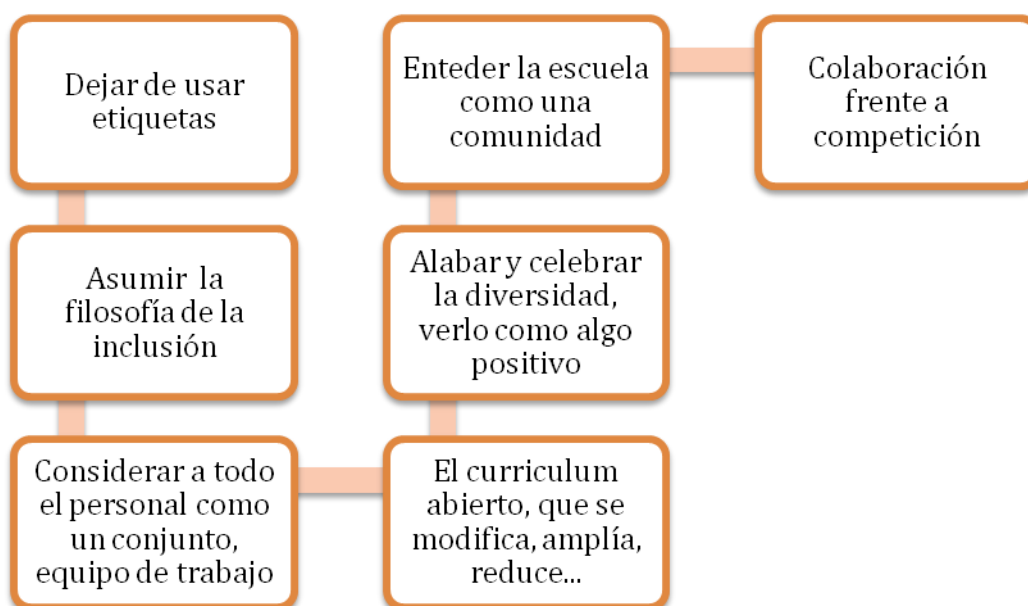
3.1. Los aspectos para el proceso de cambio

Para conseguir una escuela de calidad hay que hacer cambios. Tras una valoración de la experiencia de integración escolar, las razones que Stainback, Stainback y Jackson (1999) establecen en la base del cambio con las siguientes:

1. La escuela inclusiva comunica con más exactitud y claridad lo que se necesita: todos los niños necesitan ser incluidos en la vida social y educativa de las escuelas y clases de su vecindad, no únicamente estar emplazados en ellas.
2. El término integración tendría que ser abandonado porque conlleva la idea de que el objetivo es integrar a alguien que ha estado excluido de la escuela y la comunidad. El objetivo sería no dejar fuera, desde el principio, ni física ni educativa ni socialmente a nadie.
3. Las escuelas inclusivas se centran en cómo construir un sistema en el que tengan cabida las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y esté estructurado para atender adecuadamente a sus necesidades.
4. Se ha avanzado desde la idea de ayudar solo a los alumnos con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales. El objetivo central se ha desplazado hacia el apoyo a las necesidades y el desarrollo óptimo de cada uno de los miembros de la escuela.

Como podemos observar, este planteamiento va más allá de saber cómo integrar a un estudiante que anteriormente haya estado excluido de la escuela. La principal idea que nos trasmite este enfoque es buscar la forma de que la escuela pueda atender adecuadamente las necesidades y peculiaridades de todos los estudiantes, independientemente de las características de cada uno. Así pues se valora también al estudiante como parte integrante de la comunidad y la sociedad y, como tal sus consideraciones son esenciales para la determinación de sus aprendizajes, los apoyos y estilos de vida.

A continuación se muestra un esquema sobre los puntos o aspectos más importantes que se debe de realizar para conseguir una escuela de calidad (Sapon-Shevin, 1995):



4. ESTRATEGIAS DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

Si pretendemos llevar a la realidad este hecho debemos de elaborar una serie de pautas o estrategias que nos ayuden a conseguir el fin que se pretende. Pautas que sirvan como apoyo o ayuda en la construcción de esta nueva escuela para todos. (Porras, 1999):

- a) Aglutinar, interactivamente, en la vida del aula a todos los elementos que forman parte de ella y a su entorno familiar y social. Esto aumentaría la actividad participativa entre todos los integrantes del aula, creando un ambiente participativo e igualitario.
- b) La colaboración entre todos los integrantes del equipo educativo (alumnado, individual y colectivo considerado, padres, madres y otros miembros de la familia del alumnado, profesorado, profesionales de apoyo, especialistas, dirección de la escuela, etc.)
- c) El reconocimiento amplio de los objetivos de la educación van más allá de la adquisición y desarrollo de conocimientos de tipo racional y académico.
- d) Construcción de un nuevo marco curricular común, que parte de la idea de que todo el alumnado pertenece y aprende en la escuela inclusiva.
- e) Un currículo rico y significativo que:
 - Se tenga en cuenta las características y necesidades de todos y cada uno de los alumnos.
 - Diversifique las modalidades de respuestas en función de dichas necesidades.
 - Se proporcionen los apoyos convenientes cuando se precise.
- f) El apoyo y la adecuación de los medios de acceso al currículo se ofrecen dentro del aula y no fuera de ella. Exceptuando algunos casos de alumnado con problemática de carácter físico o sensorial, el requerimiento de determinadas técnicas específicas puede darse extracurricularmente en el marco educativo o sanitario, solo así será justificada la salida del alumnado del propio aula.
- g) La diversidad en sí misma es una fuente de aprendizaje, en la medida que ofrece a todos la oportunidad de aprender; hecho que se traduce en el aula en el desarrollo de estrategias que expresan, por encima de todo, el respeto mutuo por la diversidad.
- h) Promover el trabajo colaborativo entre el alumnado, así como modalidades de éste como la tutoría entre iguales.
- i) Evaluación en base al trabajo desarrollado por cada alumno, en su propia evolución.
- j) Dar la importancia merecida al currículum oculto especialmente en lo que respecta al ámbito de la educación de valores y actitudes.

Todo esto contribuirá a un mejor desarrollo e introducción de las escuelas inclusivas, logrando, con la ayuda de todos, la transformación de los centros educativos con el fin de ofrecer una educación de calidad basada en la participación de todos y en un aprendizaje para iguales, sin distinciones.

4.1. Características de las aulas inclusivas

En las escuelas inclusivas el aula es la unidad básica de atención, es donde el alumnado pasa el mayor tiempo de su aprendizaje. Las clases se organizan de forma heterogénea. Representan el lugar por excelencia de acogida del niño en el centro educativo. Así que juegan un papel decisivo en el proceso de inclusión puesto que se construyen en comunidades que dan la bienvenida a la diversidad, honrando y respetando las diferencias (Arnáiz, 2003). Sus principales características, siguiendo a Stainback y Stainback (1999), son:

A) Filosofía de clase: todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad, creyendo que ésta refuerza a toda la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

B) Reglas del aula: Tratamiento justo e igual y respeto mutuo entre los alumnos, así como de los demás miembros de la escuela y de la comunidad.

C) Enseñanza adaptada al alumno pues si hace falta el currículum ordinario se adapta, se amplía o ambas cosas a la vez.

D) Apoyo en el aula ordinaria, en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es éste el que se acerca a él:

- Fomento de las redes naturales de apoyo

- Adaptación del aula: el sistema de apoyo y el proyecto curricular no solo se modifican para ayudar al que necesita ayuda especializada, sino que también pueden beneficiarse, los demás compañeros, de ayudas similares.

- Capacitación: la función del docente consiste en capacitar a sus alumnos a que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación a su propio aprendizaje.

- Fomento de la comprensión de las diferencias individuales.

- Flexibilidad: para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela.

Todo ello nos lleva a pensar que para que exista inclusión en la escuela debemos de modificar, adaptar o cambiar todo lo que integra la misma, la inclusión pretende pues transformar la cultura (pensamientos, creencias y actitudes, forma de ver y entender la educación), organización y prácticas educativas en la escuela común.

Así pues, deducimos y llegamos a la conclusión que una de las ventajas de la escuela inclusiva es el apoyo para todo el alumnado, puesto que se recibe dentro del aula ordinaria beneficiando a todos los miembros asistentes. Al igual que los recursos generales son para todos, pues la actuación de los profesionales va dirigida a todo el colectivo como el apoyo social y docente para toda la comunidad basándose en el respeto, hacia cualquier miembros de la comunidad, siendo fundamental para hacerles pertenecientes a su grupo de referencia, evitando situaciones de desarraigo, de inadaptación social, de posible consumo de drogas, sentimiento de rechazo por el grupo,...

5. LAS REDES DE APOYO

La colaboración entre el alumnado como modalidad de apoyo interno supone la «utilización» de los propios alumnos como «recursos a la hora de determinar y transmitir el currículum escolar acordado por la comunidad» (Villa y Thousand, 1999).

Así pues, pensando siempre en la ayuda y apoyo que se pueda recibir tanto física como material, digamos que las redes de apoyos consisten en fomentar estrategias que posibiliten la

colaboración entre el alumnado, desarrollándose el aprendizaje, y que se utilizan desde una perspectiva inclusiva:

- Métodos cooperativos. Se procura utilizar al máximo actividades en las cuales es necesaria la ayuda entre estudiantes, ya sea por parejas o en pequeño grupo, dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje.
- Trabajo por rincones. En unos espacios delimitados dentro del aula, los niños y niñas, de manera individual o en pequeños grupos, llevan a cabo simultáneamente diferentes actividades de aprendizaje, lo que permite dar una respuesta adecuada a las diferencias, intereses y distintos ritmos de cada uno.
- Tutorías entre compañeros del mismo nivel o diferentes. La tutoría entre alumnos es un método y/o técnica de aprendizaje para atender a la diversidad. Consiste básicamente en que un alumno realiza el papel de tutor (alumno tutor) ayudando así a otro compañero que asume el papel de ayudado (alumno tutorizado).
- Tutorías con intercambios de roles. Cuando el alumno con N. E. E. asume el papel de tutor de otro compañero.

535

Todo esto hace referencia al trabajo en grupo realizado dentro del aula, digamos que son formas de trabajar en ella. El maestro o maestra señala la tarea a realizar y toman el papel de dinamizadores de la clase. Siempre hay que tener una figura responsable y que controle el buen curso de la actividad a realizar.

También se puede entender, respecto al profesorado, como una forma de trabajar sobre estrategias, donde pueden ganar experiencias positivas o negativas a la hora de elegir alguno de estos apoyos y ver cuales favorecen más. Con ello fomentan estrategias que posibilitan el trabajo en equipo, tanto para el trabajo como, bien se ha dicho, para ampliar su formación. Estas herramientas, método, modelos o instrumentos, como bien queramos calificarlas, sirven para llegar alcanzar y aproximarnos a las escuelas inclusivas pues proporcionan unas de las claves o características que demanda dicha escuela, la colaboración y unión de todos los integrantes dentro y fuera de aula, más concreto aquí, dentro del entorno educativo como es la clase.

6. CONCLUSIONES

La inclusión es en la actualidad un gran desafío para los sistemas educativos y para todos aquellos profesionales que trabajan para lograr una mayor calidad en la educación. Se sabe que algunas de las redes que colaboran en el desarrollo de la educación inclusiva ponen de manifiesto un mayoritario acuerdo sobre el propósito moral de la defensa de la equidad y el derecho de la educación desde una perspectiva de derechos humanos. Por todo esto también se habla, a favor de la inclusión, sobre la mayor eficacia con la que se puede utilizar los recursos

estando disponibles en el aula y utilizándolos en la misma atendiendo así a todos los alumnos que la integran.

De la misma manera se llega al acuerdo que los sistemas educativos inclusivos pueden favorecer una mayor cohesión social al integrar a todos los alumnos en instituciones que promueven la aceptación de las diferencias.

Es una realidad que las escuelas buscan ofrecer la mejor calidad a quienes son partícipes de ella. Cuando hablamos de participantes, nos referimos a alumnado y familia como el cuerpo docente y equipo directivo, conformando todo la comunidad educativa. Así pues, necesitan adaptarse a lo que solicitan y demandan, ya sean en formación, como en recursos, como mobiliario, supresión de barreras arquitectónicas, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. & HOPKINS, D. (1992). Aboard the «Moving School». *Educational Leadership*, 50 (3), 79-81.
- ARMSTRONG, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 75-87.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1997). Innovación y diversidad: hacia nuevas propuestas didácticas. In J. A. TORRES GONZÁLEZ; M. ROMÁN & E. Rueda (Coord.): *La innovación de la educación Especial* (pp. 333-358). Jaén: Servicios de Publicaciones de la Universidad.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BAILEY, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. In C. Clark; A. DYSON & A. MILLWARD (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 44-60). London: Routledge.
- BALLARD, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education* 1, 243-256.
- CLARK, C.; DYSON, A. & MILLWARD, A. (Ed.) (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- PARRILLA LATAS, A. (2001). O longo camino cara á Inclusión. *Revista Galega do Ensino*, 32, 35-54.
- PORRAS VALLEJO, R. (1999). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Morón (Sevilla): MCEP.
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teacher's Work-place*. London: Longman.
- ROUSE, M. & FLORIAN, L. (1996). Effective Inclusive Schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of Inclusive Education*. 1 (4), 323-336.
- SAPON-SHEVIN, M. (1995): Why gifted Students Belong in Inclusive schools. *Educational Leadership*, 52 (4), 64-70.

- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. & JACKSON, H. (1999). Hacia las aulas inclusivas. In S. Stainback & W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp.21-35). Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- VILLA, R. A. & THOUSAND, J. S. (1999). La colaboración del alumno, elemento esencial para impartir el currículo en el siglo XXI. In S. & W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 135-161). Madrid: Narcea.

CONOCIENDO LA INCLUSIÓN: IDEAS PREVIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

María J. Fiuza Asorey

Yésica Teijeiro Bóo

Universidad de Santiago de Compostela

maria.fiuza@usc.es

538

RESUMEN

El presente trabajo constituye el inicio de una investigación más amplia para abordar la inclusión desde los conocimientos previos y las creencias con que cuenta el alumnado antes de iniciar el estudio de la materia “Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales” que se impartirá en la Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Santiago de Compostela -Campus de Lugo-). Los resultados de la aplicación del cuestionario desarrollado para tal fin ponen de manifiesto que persisten muchos mitos con respecto a la inclusión que es necesario desterrar. Asimismo, se evidencia la necesidad de que el estudio de la inclusión forme parte de los planes de estudio tanto del Grado en Maestro de Educación como de Primaria.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos actuales se centran en el respeto a la diversidad para lograr una formación integral de las jóvenes generaciones (Fernández, 2010), y distan mucho de los objetivos de otros sistemas de educación más antiguos, como los empleados en el antiguo Egipto, India o China, que tenían como características comunes el priorizar la enseñanza de la religión y el mantenimiento de las tradiciones del pueblo. En occidente, en Grecia o en Roma, se trataba de formar a jóvenes para asumir posiciones de liderazgo en tareas del Estado y en la sociedad, si bien con posterioridad se extendió a la enseñanza de todas las ramas de la filosofía, la estética ideal y la promoción del entrenamiento gimnástico. De cualquier forma, se trataba de una educación dirigida a las clases sociales privilegiadas.

La Antigüedad Clásica y la Edad Media se caracterizan por la segregación social al considerarse que las deficiencias, físicas o cognitivas, tienen un carácter demoníaco o divino: la Educación Especial no existe y se recluye a quienes presentan alguna deficiencia en lugares específicos, algo que inicialmente sólo se realizó con personas con déficits sensoriales. La educación era un privilegio porque hacía referencia a aquellos sujetos mejor dotados, pertenecientes a una población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar (Fernández, 2010).

Entre los años comprendidos entre finales del siglo XIX y principios del XX surgieron dos tendencias encaminadas a comprender la esencia y el carácter de las deficiencias (Parra, 2011).

Desde el modelo médico se consideraba la deficiencia como resultado de factores adversos en el organismo en diferentes etapas del desarrollo y se centra en el déficit que es visto como algo innato. La otra perspectiva planteaba la relevancia de los factores psicológicos y pedagógicos, y prestaba especial atención a los factores contextuales como elementos que conducen a que la discapacidad se agrave o atenúe. Esta última forma de ver las cosas dio paso al modelo de Necesidades Educativas Especiales (NEE), en el que se presta especial atención a la necesidad de que la escuela se adecue a las características individuales (Jiménez y Vilá, 1999). Este concepto de integración asume que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él (Barrio, 2009).

Los inicios de la inclusión tienen lugar en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Thailandia) en la que se profundiza, desde el ámbito específico de la Educación Especial, en la idea de una Educación para todos. Será en la Conferencia de Salamanca de 1994, cuando se asuma la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva, considerando ésta como un derecho de todos los niños, de todas las personas, y no sólo de aquellos calificados como personas con NEE, de tal modo que la inclusión educativa comprenderá a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (Parrilla, 2002). La Educación Inclusiva aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales y se refiere a todas las personas y a todos los colectivos, si bien prestará especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela (Barrio, 2009). Se trata de una forma diferente de tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos, intentando identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y potenciando los recursos necesarios para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2000). En España, este proceso de mejora de la enseñanza dirigida a todos los miembros de la sociedad, ha seguido un largo camino que tiene su máxima expresión en la LOE, y que ha servido, entre otras cosas, para poner de manifiesto la necesidad de transformar los centros educativos en escuelas inclusivas (Luque de la Rosa, 2006).

Gráfico 1. Evolución de la Educación Especial en España

1920	Creación del Patronato Nacional de sordomudos, ciegos y anormales.
1930	Creación de la Escuela Nacional de Anormales.
1931	Se reconoce por ley la asistencia médica a los enfermos psíquicos.
1945	Se establece la creación de escuelas especiales por parte del estado y se potencian las iniciativas privadas (Ley de Enseñanza Primaria).
1970	La Ley General de Educación (LGE) une la Educación Especial al sistema educativo, como un sistema paralelo al ordinario.

1975	Creación del Instituto Nacional de Educación Especial (organismo autónomo del Ministerio de Educación y Ciencia).
1976	Creación del Real Patronato de Educación Especial.
1978	El artículo 49 de La Constitución Española declara los derechos primarios de todos los ciudadanos. Se elabora el Plan Nacional de Educación Especial.
1982	Se publica la Ley de Integración Social de los Minusválidos.
1985	Real Decreto de Ordenación de Educación Especial (inicio experimental de la integración).
1990	La LOGSE incluye el término Necesidades Educativas Especiales en la legislación española, abogando por los principios de integración, sectorización, individualización y normalización.
2006	LOE

Fuente: elaboración propia

La inclusión es fundamentalmente un fenómeno social, no sólo institucional, educativo o familiar, y la exclusión social es uno de los problemas más importantes de la sociedad actual y, si bien ha existido a lo largo de la historia de la humanidad, se ha agravado con la globalización, entre otros factores (Parrilla, 2002). Autores como Stainback y Stainback (1999) Arnaiz (2003) y Florian (2003) coinciden en señalar que uno de los pilares o requerimientos para que la inclusión sea efectiva es la formación del profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado. No sólo es necesario que el profesor domine el ámbito de los contenidos que imparte, sino que también ha de facilitar el aprendizaje de los alumnos, cuidar del equilibrio psicológico y afectivo de éstos y, lograr su plena integración y participación en el aula, de tal modo que educar para la diversidad debe constituir uno de los aspectos clave de la formación del profesorado, tanto en su fase inicial como permanente, dotándoles de conocimiento, habilidades y actitudes facilitadoras del proceso integrador (Arnaiz, 2003). El desarrollo de actitudes positivas entre los futuros docentes hacia los alumnos de diferentes grupos minoritarios debe ser una preocupación en la formación del personal docente en todo el mundo (Meier y Lemmer 2001). La enseñanza, encaminada a generar aprendizaje, es decir, cambios en el pensamiento y en la conducta, ha de girar en torno a la concienciación de las creencias y conocimientos previos que posee el alumnado (Oliver Vera, 2009). Los futuros docentes son portadores de conocimientos previos y de creencias que van a influir poderosamente en la construcción de sus nuevos aprendizajes (Martin, 2004).

En consonancia con lo que se acaba de exponer, el presente trabajo trata de conocer las creencias y conocimientos previos del alumnado de Educación Infantil en el Grado de Maestro y Maestra sobre aspectos de la inclusión centrados en las discapacidades más frecuentes y en las altas capacidades y la superdotación, contenidos que se abordarán en el 2º cuatrimestre del 2º

curso de dicha titulación, en la materia “Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales”. Es importante que quienes se dedican a formar al futuro profesorado conozcan el pensamiento de sus estudiantes, de manera que les ayuden a diseñar estrategias más afectivas para enseñar a enseñar y a planificar estrategias de cambio en sus creencias iniciales (De Vicente, 2004). Además de suponer una evaluación inicial del alumnado en cuanto a los temas que se tratarán en la materia y que, a su vez, proporciona información a los docentes para planificar y programar los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho trabajo constituye el inicio de un proyecto investigador de más amplio recorrido y se ha realizado en la Facultad de Formación del profesorado de Lugo (Universidad de Santiago de Compostela).

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se elaboró un cuestionario de conocimientos previos con 55 ítems tipo Likert (preguntas cerradas con 5 opciones de respuesta) de tipo nominal. Para evitar mortandad, el cuestionario se aplicó, de forma anónima, en el aula a un total de 73 alumnos, de los que 65 eran mujeres y 8 varones.

Fueron objeto de estudio las NEE que aparecen recogidas en la ficha de la Memoria de Grado correspondiente a dicha materia: discapacidad sensorial (visual y auditiva), motórica (parálisis cerebral y espina bífida), cognitivo-intelectual, trastornos del espectro autista, altas capacidades, déficit de atención y enfermedades crónicas y hospitalización. El interés se centrará en aquellas respuestas que sean generadoras de posibles procesos de exclusión.

El tratamiento estadístico aplicado a los datos recogidos mediante el cuestionario ha sido un análisis descriptivo de frecuencias, para obtener una visión global de los sujetos que integran la muestra y conocer a fondo las opiniones vertidas por los mismos.

RESULTADOS

En el gráfico 2 puede verse que mayoritariamente responden que se sentirían cómodos, o habitualmente cómodos, si tuviesen alumnado con alguna de las discapacidades siguientes: deficiencia visual (82,2%), y auditiva (78,1%), parálisis cerebral (69,8%) y espina bífida (80,8%), discapacidad cognitivo intelectual (78,1%), autismo (76,7%), déficit de atención (82,2%) y el alumnado con enfermedad crónica (80,8%). Con respecto a la superdotación, los porcentajes alcanzan el 77,1%.

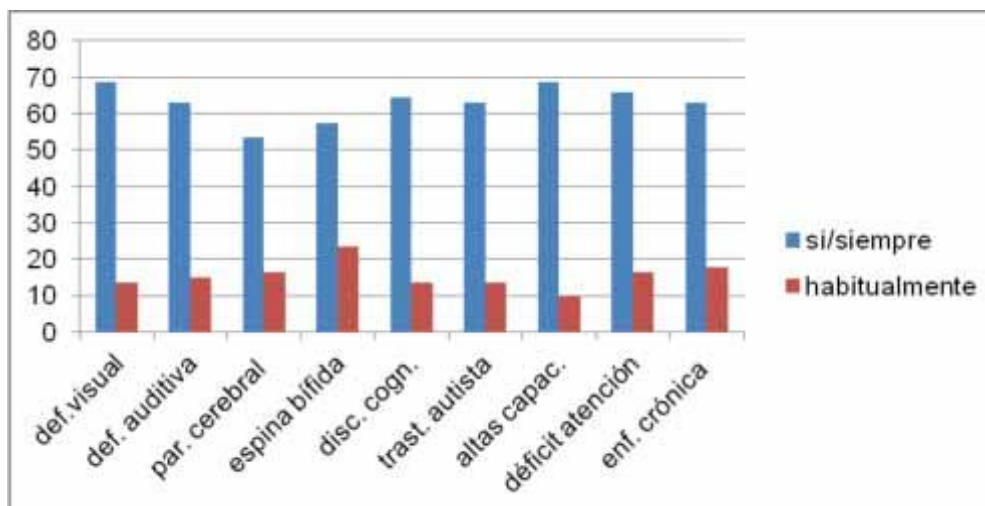
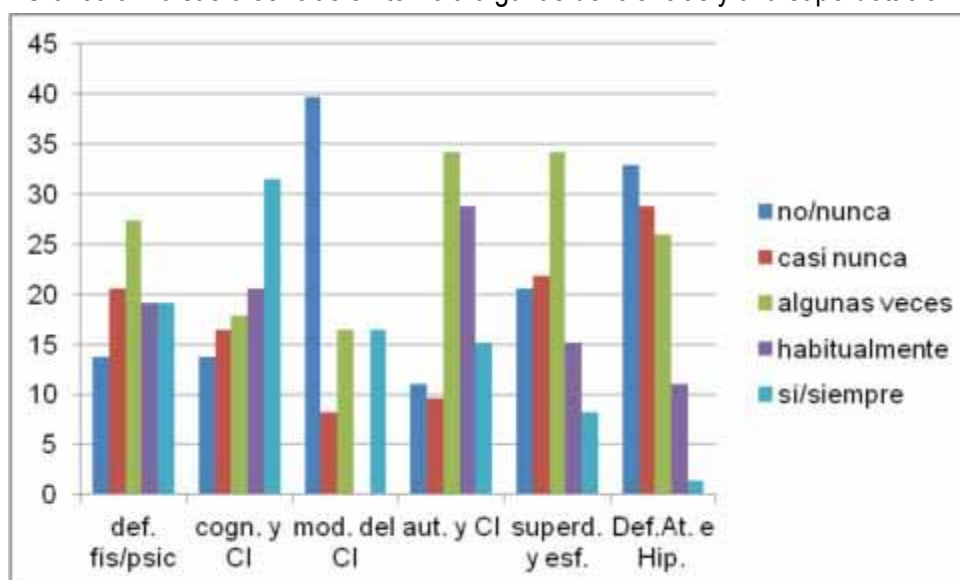


Gráfico 2. Porcentaje de futuros maestros que se sentirían cómodos en el aula ante el alumnado con diferentes discapacidades y con superdotación.

Fuente: elaboración propia

El gráfico 3 permite obtener una visión amplia y de conjunto de aquellos ítems que indican desconocimiento y/o falsas creencias sobre las distintas N.E.E. Un porcentaje importante del alumnado desconoce que el concepto de deficiencia hace referencia tanto a aspectos físicos como psicológicos. Con respecto al cociente intelectual, consideran que es fundamental conocerlo para poder trabajar con su alumnado con discapacidad cognitivo-intelectual y que es inamovible o estático. Persisten los mitos de que los/as niños/as autistas son muy inteligentes y que el alumnado con superdotación es capaz de aprender sin esfuerzo. Así mismo, desvinculan el déficit de atención de la hiperactividad.

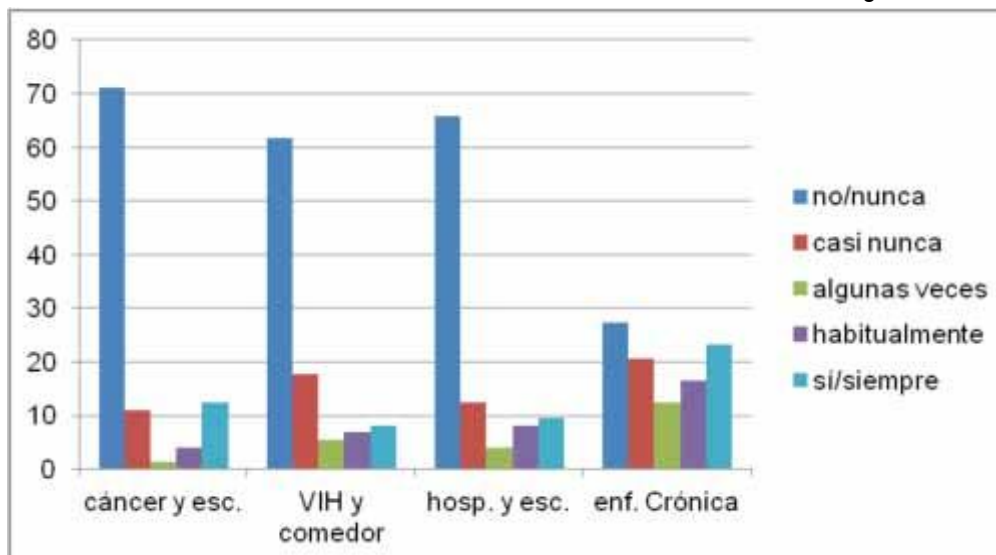
Gráfico 3. Falsas creencias en torno a algunas deficiencias y a la superdotación.



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 4 pueden verse los resultados con respecto a las creencias relacionadas con el alumnado que presenta enfermedades crónicas de importancia. El 82,2% considera que no deberían ir a la escuela, que los niños y niñas con VIH tampoco deberían acudir al comedor para no transmitir su enfermedad (79,4%) y los que se encuentran hospitalizados no deberían ir a la escuela dentro del hospital (78,1). Finalmente, cerca de la mitad desconoce que las enfermedades crónicas son aquellas cuyo fin o curación no puede preverse claramente o no ocurrirá nunca.

Gráfico 4. Falsas creencias en torno a los niños con enfermedades graves



Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Los estudiantes de Educación Infantil del Grado de Maestro y Maestra están altamente de acuerdo en que la presencia de alumnos con N.E.E. no provoca un mayor estrés al profesor, puesto que afirman que no sería un problema tenerles en sus aulas. Los porcentajes más bajos se producen en la parálisis cerebral, lo cual podría guardar relación no con la inclusión sino con las dificultades de acceso y movilidad de los centros educativos, y que probablemente muchos de los sujetos encuestados han tenido en mente al responder a la pregunta.

No obstante, y a pesar de esta actitud positiva hacia la inclusión, persisten importantes lagunas conceptuales y también falsas creencias, seguramente ligadas a que se trata de ideas ampliamente extendidas entre la población en general. Se destaca el desconocimiento sobre lo que es una deficiencia, la importancia dada al cociente intelectual y la correlación positiva entre autismo y altas capacidades. Igualmente, en unos momentos en los que se habla mucho del déficit de atención y su relación con la hiperactividad, resulta sorprendente que no los interrelacionen.

En cuanto a las creencias relacionadas con el alumnado que presenta enfermedades crónicas de importancia, y tal vez condicionados y condicionadas por el afán de protección a la infancia, se puede observar que la opinión más extendida es la de que estos niños y niñas no deberían acudir a la escuela, que los niños y niñas con VIH no compartan comedor para no transmitir su enfermedad y que quienes se encuentren hospitalizados y hospitalizadas no deberían ir a la escuela dentro del hospital. El que la mitad de las personas encuestadas desconozca que las enfermedades crónicas son aquellas cuyo fin o curación no puede preverse claramente o no ocurrirá nunca indica que el tema de las enfermedades graves en la infancia será uno de los que habrá que trabajar más profundamente en el aula con el futuro profesorado.

La inclusión es un fenómeno que ha de abarcar a toda la sociedad, y, por tanto, la universidad no puede mantenerse al margen. Para alcanzar el objetivo de una sociedad menos excluyente cabe plantearse, en el ámbito universitario, si realmente la universidad española es inclusiva y si está formando a su alumnado bajo esta forma en la que debe entenderse la realidad, dado el desconocimiento general de los futuros maestros y maestras que podemos destacar tras este primer trabajo investigador sobre el tema. Una revisión de los planes de estudio en los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de las tres universidades gallegas (Vigo, A Coruña y Santiago de Compostela) pone de manifiesto que la denominación de “Escuela Inclusiva” aparece recogida en la Universidad de Santiago de Compostela (“Escuela Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales”) y en la Universidad de Vigo (“Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad”), en la titulación de Infantil en ambos casos. Finalmente, la Universidad de A Coruña ofrece una materia tanto en el Grado de Maestro en Educación Infantil como en el de Primaria bajo la denominación de “Educación Inclusiva y multicultural”. Cabe preguntarse por qué en los planes de estudio de las tres universidades únicamente una aborda, al menos de forma explícita, la educación inclusiva en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria.

Educación para la diversidad debe constituir uno de los aspectos clave de la formación del profesorado, tanto en su fase inicial como permanente, y ha de dotarles no sólo de conocimiento sino también de habilidades y actitudes facilitadoras del proceso integrador (Arnaiz, 2003). En un trabajo realizado por Sola (1997) se concluyó que entre los distintos factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión destaca la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente. No cabe duda de que los futuros maestros transferirán a los centros escolares lo que han experimentado y vivido en su formación universitaria. Es fundamental, por tanto, que desde el comienzo de la formación inicial se aborde sistemáticamente la atención a la diversidad para que los maestros y maestras, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, puedan dar respuesta a las demandas actuales de la educación en donde la diversidad del alumnado es lo habitual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
- BARRIO PUENTE, DE LA J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.
- BOOTH, T. AINSWORTH, M. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- De Vicente, P.S. (2004). Profesor (creencias y teorías implícitas del). En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga: Aljibe, 432-434.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I.M. (2010). Atención a la diversidad y equiparación de oportunidades: una nueva mirada en la escuela inclusiva. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7 (14).
- FLORIAN, L. (2003). Prácticas inclusivas. ¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo? En C. TILSTONE, L. FLORIAN, Y R. ROSE (coord.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- JIMÉNEZ, P. Y VILA, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- LUQUE, A. (2006). Los retos de la orientación ante la escuela inclusiva. V Congreso Internacional Educación y Sociedad, Granada.
- MARTÍN, S.D. (2004). Finding balance: impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20, 405-422.
- MEIER, C., Y LEMMER, E. (2001). Future teacher's conceptions concerning the learning capacity of pupils in multicultural schools in South Africa. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 31, 377-398.
- OLIVER VERA, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado: Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12 (1), 63-75. Enlace web: <http://www.aufop.com/>.
- PARRA, C. (2011). Educación Inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y desarrollo social*, 5 (1), 139-150.
- PARRILLA, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- SOLA, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez PALOMINO, A. Y J. TORRES GONZÁLEZ, *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA-ESCUELA: UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Yésica Del Águila Ríos
Patricia García Pérez
Universidad de Cádiz
yessica.delaguila@uca.es

546

RESUMEN

Con esta reflexión, en primer lugar, queremos expresar a los lectores y a las lectoras, la importancia de promover una implicación directa, participativa, reflexiva y activa de las familias en la vida del centro. Y en segundo lugar, resaltar qué actividades podemos llevar a cabo para conseguirlo.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de establecer relaciones fluidas y mecanismos de comunicación, coordinación y colaboración, entre el centro educativo y las familias de nuestro alumnado, está ampliamente justificada (López, 1999; Flecha y Pulgvert, 2002; Maeztu, 2006; Paniagua y Palacios, 2005; Méndez, 2007; Comellas, 2009).

En este sentido, tanto en la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), como en la LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), a los docentes le son otorgadas una serie de funciones, entre ellas:

La programación de la enseñanza, la evaluación del proceso de aprendizaje, la detección de las dificultades de aprendizajes y la tutoría del alumnado en colaboración con las familias. Concretamente, y en referencia a esta última, es de gran importancia promover la participación activa de las familias en la vida del centro.

En la normativa educativa anteriormente citada, LEA, encontramos el capítulo V dedicado a las familias. En él, se establece que los centros educativos en su conjunto, tienen la obligación de informar de forma periódica a las familias sobre la evolución escolar de sus hijos e hijas y promover su participación.

2. FAMILIA-ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD

“La diversidad como valor educativo de primera magnitud y como uno de los principales condicionantes de la innovación educativa que requiere la escuela del futuro” (Puigdemívol, 1998).

En los tiempos que corren, no tenemos duda de la gran diversidad familiar y escolar que se está dando en los centros educativos. Los niños y niñas, desde su nacimiento, conocen el mundo que le rodea desde diferentes visiones y con distintas peculiaridades. Este contacto, en primer lugar, se produce en el seno familiar -y/o personas responsables de tal cometido-, para ser más adelante completado, en el ámbito escolar “cuando los pequeños –y pequeñas- se incorporan a la escuela, su mente no es un libro vacío, donde el profesorado comienza a escribir sino que ya traen consigo un bagaje y un conjunto de experiencias personales resultado de su interacción con el entorno que le rodea” (Mancini, 2004).

Como nos indica Puigdemall (1998), la diversidad no es camino fácil, en gran medida “por la comodidad con la que los seres humanos apreciamos todo aquello que nos resulta familiar, en contraste con una especie de ancestral miedo a lo desconocido, a lo diferente, a lo que se amolda a nuestra forma de entender la vida con su filosofía y convenciones” (Puigdemall, 1998).

En investigaciones realizadas, como la de Porras (2001) y Garreta (2003), se indica que la relación familia-centro, es todavía escasa, y en ocasiones, solamente se produce en momentos puntuales; reuniones y entrevistas iniciales.

En numerosas ocasiones, nos encontramos que familia y escuela, no siempre trabajan conjuntamente “sólo podrán entenderse y llegar a buen fin si se conciben sus relaciones desde la estrecha ayuda y colaboración, debiendo cumplir funciones complementarias” (Maestu, 2006).

En esta línea, Paniagua y Palacios (2005), han resumido algunas situaciones que pueden originar problemas entre familia y escuela, principalmente en los primeros años de vida.

- Primera separación de sus hijos e hijas.
- Temor a que se deteriore la relación con sus hijos e hijas.
- Falta de confianza en los docentes.
- Rivalidad entre ambas partes.

Para que las relaciones con las familias funcionen, es necesario establecer mecanismos de información y comunicación, en donde todos y todas, sean escuchados de la misma manera. Esta es nuestra única receta, como nos dice López Melero:

“Sólo se entiende la cultura de la diversidad desde el paradigma de la cooperación, trabajando en sintonía familia-escuela, por tanto el mejor modo de educar al alumnado del colegio es compartiéndose esta responsabilidad con la familia” (López, 1999).

Con el propósito de favorecer, la participación real de las familias en la vida del centro, Paniagua y Palacios (2005), señalan las algunas actividades: El contacto cotidiano e implicación directa en el aula, las entrevistas y las reuniones.

Es imprescindible que el centro en su conjunto: equipo directivo, equipo de orientación educativa, equipo docentes, alumnado y familias adquieran un compromiso educativo. Como hemos comentado, al inicio de nuestra reflexión, la tutoría es una de las funciones que desempeñan los maestros y maestras para atender al alumnado y a sus familias. Es aquí donde cada tutor/ra tratará de atender a todo el alumnado atendiendo a sus diferencias individuales “cada niño y cada niña, es diferente”. A través de ella, conseguimos que el alumnado se adapte al contexto escolar y a su grupo clase, atendemos las diferencias individuales de cada niño y niña, promovemos hábitos de vida saludable, y muy importante, potenciamos las relaciones con las familias. Actualmente, todo lo referido a la Orientación y Acción Tutorial en los centros educativos Andaluces, está regulado por el DECRETO 328/2010 de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los centros públicos específicos de Educación Especial. Esta tarea está incluida dentro del Plan de Orientación Orientación y Acción Tutorial (POAT) que tienen establecido cada centro con la ayuda del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. Este instrumento permite regular todas las actuaciones que se realizan en torno a la Orientación y Acción Tutorial.

Con estas actividades conseguiremos un mayor conocimiento de las familias y alumnado, y fortaleceremos las relaciones entre ambos con todas las consecuencias positivas que trae asociada.

Los centros educativos podrán ofrecer otras alternativas: celebraciones puntuales, Asociación de Padres y Madres (AMPAS), Consejo Escolar y otras más innovadoras como las comunidades de aprendizajes. Esta última, la desarrollamos más extensamente a continuación.

A fin de superar el fracaso escolar y prevenir los conflictos en el aula, surge lo que hoy conocemos como *Comunidades de Aprendizaje*, cuyo principal objetivo es impedir que “ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género...” (Flecha y Puigvert, 2007). Es decir, se trata de apostar por una educación de calidad basada en la igualdad, por la que todos los alumnos y todas las alumnas tienen derecho a acceder a la enseñanza en igualdad de condiciones.

Para ello, es fundamental que se produzca en la educación la participación del alumnado, de las familias, de los agentes sociales (por ejemplo, voluntariado o asociaciones del barrio),... en definitiva, de toda la comunidad. En este sentido, nos amparamos en que toda la sociedad y el entorno influyen, de una manera u otra, en la educación y desarrollo de los niños y niñas. Por tanto, todos y todas debemos ponernos de acuerdo y colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/las alumnos/as, para que se produzca una educación globalizada, coherente, eficaz y que atienda a todas las necesidades del alumnado.

Y para que esto funcione, es imprescindible que todos y todas tengamos la posibilidad de participar. Sería conveniente crear comisiones de trabajo para coordinar todas las aportaciones e intervenciones que se fueran planteando y acordando entre todos y todas.

Las *Comunidades de Aprendizaje* están fundamentadas en el aprendizaje dialógico, es decir, en las interacciones que mantienen todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña a través del diálogo y realizadas desde la igualdad. Tradicionalmente, el diseño de la enseñanza corría por cuenta del profesorado, cuya opinión prevalecía por encima de la opinión del resto de la comunidad (padres, alumnos y alumnas,...). Sin embargo, desde el aprendizaje basado en el diálogo, se busca que todas las personas tengan el mismo poder y el mismo derecho a opinar y contribuir en el diseño de la enseñanza de los niños y niñas. Así, cada aportación será considerada por los argumentos que se ofrezcan, y no por quién proponga dicha aportación.

De este modo, el aprendizaje dialógico está fuertemente vinculado a diversas teorías, como la Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1970), la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1987) o el Enfoque Sociocultural (Vygotsky, 1962), entre otros.

Entre los principios básicos en los que se apoya el aprendizaje dialógico (véase Flecha y Puigvert, 2007), cabe destacar la importancia que tiene la formación de todos los agentes partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la necesidad de entender el aprendizaje no como un proceso de adaptación a la diversidad, sino como un proceso de transformación de la escuela y del contexto social a fin de convertirlos en un proyecto educativo igualitario (Flecha y Puigvert, 2007).

Al respecto, Flecha (2009) comenta: “Hasta hoy, toda la formación se ha centrado en el profesorado. No ha habido una formación de familiares. Entonces, también hay que formarles en cómo participar en la enseñanza”.

Las fases que se deben desarrollar a la hora de implantar las *Comunidades de Aprendizaje* en el aula son sencillas: primero, realizar sesiones de formación continua; segundo, concretar sobre qué prioridades se debe actuar.

No obstante, y aunque las prioridades no son las mismas para todos y todas, una premisa que debe ser común en todas las *Comunidades de Aprendizaje* es la transformación en el aula basada en los grupos interactivos.

Los grupos interactivos consisten en el intercambio de conocimiento a través de las interacciones alumno/a-alumno/a y alumno/a-profesional que está en el aula. No se trata de agrupar, como tradicionalmente se ha venido haciendo, a los alumnos y alumnas en función de su ritmo de aprendizaje; ni de sacar al alumno o alumna del aula -o colegio- para desarrollar con él/ella adaptaciones curriculares. Todo lo contrario: el profesorado es quien pide ayuda a otras personas para que colaboren, dentro del aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Un tipo de estructura que se puede llevar a cabo con los grupos interactivos es el trabajo en equipo. A propósito de resolver diversas actividades, diferentes pero conectadas entre sí, los

alumnos y alumnas forman pequeños grupos heterogéneos de trabajo. Un adulto dinamiza dichas actividades, y durante un tiempo, cada grupo de alumnos hace una actividad. Al tiempo, los grupos de alumnos rotan y cambian de actividad.

Son muchos los autores los que defienden este tipo de planteamiento didáctico, pero, ¿qué es lo que hace falta realmente para que se lleven a cabo las *Comunidades de Aprendizaje* en los colegios y lograr con ello el éxito de la Educación? Es sencillo: únicamente que el profesorado esté dispuesto y que se comprometa a aceptar la colaboración de toda la comunidad dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMELLAS, M. J. (2009). *Familia y escuela: Compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- DECRETO 328/2010 de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los centros públicos específicos de Educación Especial.
- ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, I., SOLER, M. Y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. Y PUIGVERT, L. (2002). "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa", en REXE Revista de estudios y experiencias en educación. Concepción, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, nº. 1, v.1, pp. 11-20.
- GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- HABERMAS, (1987). *Teoría de la comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). "Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al homo amantis", en Sánchez. P. y otros (1999). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- MAEZTU, B. (2005). "Colaboración familia-escuela en la diversidad", en Tavira, nº 20, pp. 59-80.
- MÉNDEZ, L., RUIZ, J. M., RODRÍGUEZ, E., Y REBAQUE, M. (2007). "El intercambio de información", en Méndez, L. y otros (2007). *La tutoría en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 93-118.
- MÉNDEZ, L., RUIZ, J. M., RODRÍGUEZ, E., Y REBAQUE, M. (2007). "La acogida de las familias", en Méndez, L. y otros (2007). *La tutoría en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 249-261.
- MÉNDEZ, L., RUIZ, J. M., RODRÍGUEZ, E., Y REBAQUE, M. (2007). "La participación de la familia en la escuela infantil", en Méndez, L. y otros (2007). *La tutoría en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 63-91.

- PANIAGUA, G. Y PALACIOS, J. (2005). "Las relaciones con las familias", en Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza editorial, pp. 265-291.
- PANIAGUA, G. Y PALACIOS, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza editorial.
- PORRAS, R. (2001). Ideas y actitudes educativas de profesores, padres y alumnos de los niveles de Primaria y Secundaria en Cádiz. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
Edición on-line:
<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/609/ideas-y-actitudes-educativas-de-profesores-padres-y-alumnos-de-los-niveles-de-primaria-y-secundaria-en-cadiz/>

REFERENCIAS WEB

- FLECHA, R. Y PUIGVERT, L. (2007). *Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*, pp. 1-11.
Edición on-line:
http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/docs/comunid_aprend.doc
- FLECHA, R. (2009). Entrevista.
Edición on-line: http://www.youtube.com/watch?v=Kxac6_jNfE8
- FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido.
Edición on-line:
<http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
- MANCINI, P. (2004). EDUCAR. Portal educativo de Argentina,
Edición on-line:
<http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/otras-publicaciones/escuela-y-familia-relaciones-reciprocas.php>
- VYGOTSKY (1962). [Lev Vygotsky and Social Cognition](#).
Edición on-line:
<http://www.funderstanding.com/v2/educators/lev-vygotsky-and-social-cognition/>

DIRECTRICES REFLEXIVAS A LA HORA DE REESTRUCTURAR LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

M^a Angustias Hinojo Lucena
Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de granada
emilio_simon@hotmail.com

552

RESUMEN

La educación permanente del profesorado de educación especial, es una cuestión ampliamente justificada y necesitada por los continuos cambios que demanda las exigencias de la diversidad. De esta forma, la organización y desarrollo parte de la realidad inmediata que requiere continuas adaptaciones que requieren respuestas específicas dentro de un objetivo común, basándonos entre otros aspectos para conseguir dicha intención con el desarrollo de programas para la formación del profesorado.

La educación permanente del profesorado de educación especial, es una cuestión ampliamente justificada y necesitada por los continuos cambios que demanda las exigencias de la diversidad. De esta forma, la organización y desarrollo parte de la realidad inmediata que requiere continuas adaptaciones que requieren respuestas específicas dentro de un objetivo común, basándonos entre otros aspectos para conseguir dicha intención con el desarrollo de programas para la formación del profesorado.

Escudero (1998:216), insiste en esta nueva visión de formación del profesorado “el desarrollo profesional merece entenderse, no como un aditamento ocasional al ejercicio de la profesión, sino como una forma de ser profesor y desempeñar sus múltiples cometidos; como un proceso transversal, una cualidad imprescindible para hacer de su propio desempeño un referente, un contexto y contenido propio para el aprendizaje y la reconstrucción permanente de las propias ideas, competencias, relaciones y actitudes”.

Según Sola (1995) La formación para la atención a las necesidades educativas especiales ha de abarcar no sólo a los profesores, sino también a las autoridades de educación y comunidad educativa en general si queremos abordar con eficacia la problemática que en materia de formación demanda la realidad de la integración educativa. El desarrollo profesional es una parte esencial de la preparación de todos los profesores y que no puede ser enseñado al inicio de una reforma educativa sino que debe de implicarse en umbrales de formación del profesor con perspectivas hacia los nuevos cambios educativos (Hegarty, 1987).

Hodgson y Trotter (1995) señala los siguientes factores como explicación de la ineficacia de los programas de formación permanente del profesorado en Educación Especial:

1. Desajuste entre las necesidades de los profesores y el contenido de los cursos, lo cual da lugar a la incapacidad de los participantes para utilizar sus nuevas capacidades y conocimientos.
2. Ausencia de seguimiento en relación con el desarrollo profesional, debido a la escasa relación existente entre las agencias proveedoras de cursos de especialización y la realidad escolar.
3. Estar los cursos de especialización orientados hacia los contenidos e ignorar las estrategias que son necesarias para que se dé un cambio real de las escuelas, debido a que las agencias diseñadoras de cursos no conciben las escuelas como organizaciones complejas.
4. El hecho de centrar la atención en el desarrollo profesional individual del profesorado, olvidando que el cambio sólo se puede producir actuando sobre la escuela en su conjunto.

Según Trujillo, Raso e Hinojo (2009) es necesario un cambio metodológico efectivo que facilite espacios de transformación donde el eje central de desarrollo sean aprendizaje y alumno/a desde una participación activa en la construcción de su conocimiento, particular y general; donde sobresalgan trabajo cooperativo y colaborativo y se pongan en marcha estrategias alternativas e innovadoras en los procesos de evaluación que lleguen a confirmar el desarrollo de capacidades y competencias.

Se debe tener en cuenta ciertas connotaciones tales como la de Gimeno (1993,83), el cual manifiesta que los cursos de formación permanente del profesorado puedan ser transferidos a la práctica cotidiana, no solamente se requiere que el práctico disponga de un alto dominio de destrezas tecnológicas en su tarea, sino que también es necesario que sepa evaluar las consecuencias de sus acciones, considerar cursos alternativos de acción, plantear y resolver problemas idiosincráticos y recurrentes, y a la vez utilizar una amplia variedad de marcos conceptuales. Obviamente, eso no se consigue a través de la realización de cursos programados en función del análisis de las competencias profesionales detectadas por los expertos.

Autores como O'Hanlon (1992,154) defiende que la formación permanente del profesorado, en relación con el éxito de la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, debería centrarse en el análisis del pensamiento práctico del profesorado, ya que los profesores deben encararse con ellos mismos y con sus roles profesionales para solucionar muchos dilemas relacionados con el fenómeno de la auténtica integración en las escuelas. Centrándonos en este punto, deben conocer sus propias opiniones, pensar en su propio conocimiento como expertos y conseguir seguridad a través de su investigación y reflexión sobre las prácticas escolares reales.

Los grandes paradigmas sobre los que se ha basado la investigación sobre los roles del profesor, dentro de una perspectiva didáctica, pueden ser clasificados en los siguientes tipos (Pérez Gomez, 1983): el paradigma presagio-producto, el paradigma mediacional centrado en el alumno, el paradigma mediacional centrado en el profesor y el paradigma ecológico.

Por otro lado, Molina, (2003) establece que los centros de formación de profesores poseen unos roles institucionales dependientes de normas sociales muy concretas y de ideologías subyacentes, las cuales generan unas determinadas representaciones mentales referidas a la función docente, que se traducen en unos roles interpersonales jerárquicos o igualitarios, los cuales, a su vez, se concretan en unas prácticas pedagógicas subsidiarias de dichos roles

La extrapolación a la formación de los modos de relacionarse el profesor con sus alumnos a través de las estrategias metodológicas que se derivan del modelo que el autor Santiago Molina ha denominado “psicosociológico plurirreferenciado”, conlleva la necesidad de que la base curricular de dicha formación sea: una permanente ejercitación en la puesta en práctica de programas individuales y comunitarios, basados en una evaluación dinámica e interactiva efectuada a partir de un conocimiento directo del niño en su ámbito escolar y socio-familiar y de los correspondientes informes evacuados por los equipos psicopedagógicos interdisciplinares.

La relación familiar en la ejecución de éstos en la planificación y ejecución de la eficacia de a puesta en práctica. Por mucho que un profesor consiga llegar hasta un niño, calibrar y satisfacer sus necesidades hemos de considerar que un maestro puede conseguir mucho más si se tiene un estrecho contacto con la familia. Sin embargo educadores especiales y terapeutas familiares (Box, 1981) advierten a los maestros que los padres de algunos niños pueden tener intereses adquiridos en tener un niño difícil en la familia y que muchos niños se encuentran atrapados entre dos sistemas de conflicto, la familia y la escuela. El modo en que cada parte veía a la otra y cómo veían las necesidades del niño, afectaba al carácter de la relación. Los maestros por un lado, pueden ver una relación pobre entre padre e hijo, problemas entre los padres, ignorancia o apatía como causa de las dificultades del niño y pueden considerar una supuesta falta de interés, o de entretenimiento o una hostilidad hacia los maestros como los principales factores que se alían contra la cooperación. Los padres por su parte, pueden negar la existencia de dificultades en casa, pueden acusar a la escuela de ser la raíz del problema y quejarse de que los profesores, o bien prestan demasiado poca atención o quizás demasiada o una atención equivocada.

La investigación acerca de la participación de los padres señala que tales capacidades están muy insuficientemente desarrolladas en los maestros. A menudo los maestros no se dan cuenta de que ellos mismos podrían aprender de los padres de que el trabajo con los ellos sería más eficaz si se construyera en base una experiencia equivalente y a un entendimiento, al ver reconocidas y estimuladas sus fuerzas potenciales y reales, es más fácil que los padres estimulen las de sus hijos. Los profesores somos conscientes de que los padres necesitan

oportunidades para expresar sus sentimientos y descubrir que son aceptados por alguien que pretender ayudarles sin juzgarles, que está de su lado y que está convencido de la importancia que tiene para su hijo. Debemos tener en cuenta que nuestra actuación se medirá, entre otras cosas, por su eficacia y calidad. Esta concepción de la calidad postula, según Aznar Díaz, Hinojo Lucena, y Cáceres Reche (2006) una cultura basada en la implicación y la responsabilidad de todo el personal sobre la gestión de los procesos y los servicios ofertados en las instituciones educativas. Se podría definir como: (...) Una filosofía de la gestión orientada a responder a las necesidades de los usuarios y clientes, adelantándose a lo que ellos esperan (De Miguel, 1997: 163).

Teniendo en cuenta la necesidad de unas funciones eficaces en la práctica de la educación especial, ajustada desde un punto de vista con la educación permanente del profesorado, por su parte, Alonso y Gallego (1996) plantean que los docentes de hoy en día deben de desempeñar quince funciones básicas, de las cuales se desprenden propuestas para su formación y perfeccionamiento. Estas funciones son: 1) favorecer el principal objetivo: el aprendizaje de los alumnos, 2) utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje, 3) estar predispuestos a la innovación, 4) poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 5) integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular, 6) aplicar los medios didácticamente, 7) aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de información, 8) conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos, 9) adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar, de los medios de comunicación, 10) valorar la tecnología por encima de la técnica, 11) poseer las destrezas técnicas necesarias, 12), diseñar y producir medios tecnológicos, 13) seleccionar y evaluar los recursos tecnológicos, 14) organizar los medios, y 15) investigar con y sobre medios

La intervención educativa para ser eficaz debe proporcionar una formación integral a la persona y por tanto atender a su globalidad. La intervención educativa, en el contexto de la educación especial, sólo puede alcanzar los objetivos propuestos: formación integral en conocimientos, destrezas y valores de todos los alumnos; propiciar la mejor calidad de vida posible, personal, laboral y social, mediante las oportunas adaptaciones curriculares. Debemos recordar en este punto que la planificación por los centros ha de ser interpretada desde una visión del currículum y de cambio y transformación curricular, no como proceso lineal rígido, sino un proceso abierto. (Cano & Lizarte, 2011).

El sistema educativo en su conjunto debe prever los medios necesarios para proporcionar la ayuda que cada apersona necesite, dentro del contexto educativo lo más normalizado posible, y es a través de la formación permanente del profesorado, una vía necesaria para reconstruir la práctica educativa en la educación especial.

BIBLIOGRAFÍA

- AZNAR DÍAZ, I., HINOJO LUCENA, F. J., CÁCERES RECHE, M^a P. (2006). "Interacción escuela-entorno familiar en la atención especial: formas de participación e intervención psicopedagógica". En Revista Padres y Maestros n.º 267. Enero. Pp.: 23-27.
- BOX, S. (1981): *Psychotherapy with Families*. Raoutledge and Kegan Paul.
- CANO MUÑOZ, M. J. & LIZARTE SIMÓN, E. J. (2011). Proyecto educativo para una educación especial actual. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Educación Especial y Mundo Digital.
- GIJÓN PUERTA, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3).
- GIMENO; J. (1993): "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores". En IMBERSIÓN, F. (Coord.): *La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la C.E.E.*, 53-92. Barcelona, Horsori.
- HEGARTY, S. (1987): *Meeting Special Needs in Ordinary Schools*, Cassell. London.
- HODGSON, F. Y TROTTER, A. (1995): "Formación de profesores y necesidades especiales". En JONES; N Y SOUTHGATE, T. (Dirs.): *Organización y Función Directiva en los Centros de Investigación*, 193-203. Madrid, La Muralla.
- MOLINA GARCÍA, S. (2003): *Educación Especial*, Granada, Arial.
- O'HANLON (1993): "Desarrollo profesional y fomento de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la investigación en la acción". En LÓPEZ, M. y GUERRERO, J.F.(Comps.): *Lecturas sobre integración escolar y social*, 149-171. Barcelona, Paidós.
- SOLA MARTÍNEZ, T. (1995): Aspectos estratégicos, organizativos y funcionales en las Adaptaciones Curriculares. En *Actas XII Jornadas de Educación Especial para Profesores Universitarios*. ICE. Granada.

APROXIMACIÓN DE LA ESCUELA ESPECIAL ANTE LAS NUEVAS PRETENSIONES EDUCATIVAS. LA PERSONA SORDA COMO PUNTO BÁSICO DE ANÁLISIS

Emilio Jesús Lizarte simón

Mª Angustias hinojo Lucena

Universidad de Granada
emilio_simon@hotmail.com

557

RESUMEN

La integración interfiere en las diferencias individuales existentes entre los propios alumnos con sordera, debido no sólo a la variedad en cuanto al tipo y grado de pérdida, el momento de aparición, y la diferente etiología, sino también a aquéllos factores que permiten diferenciar a unas personas de otras, tales como: la personalidad, la motivación, sus habilidades concretas, las condiciones escolares, actitudinales y económicas de su entorno social y familiar.

El vocablo referenciado al sordomudo, es un vestigio con el que la sociedad ha definido tradicionalmente a las personas sordas. Hace referencia a la idea de una aparente incapacidad de las personas sordas para comunicarse por medio de una lengua. No obstante, las personas sordas tienen una lengua propia, la lengua de signos, y mediante una educación adecuada pueden acceder a la lengua oral en sus formas escritas y, en función de las circunstancias individuales, hablada. Por tanto, la expresión “mudo” es incorrecta.

Las diferencias individuales existentes entre los alumnos con sordera son muy grandes, debido no sólo a la variedad en cuanto al tipo y grado de pérdida, el momento de aparición, y la diferente etiología, sino también a aquéllos factores que permiten diferenciar a unas personas de otras, tales como: la personalidad, la motivación, sus habilidades concretas, las condiciones escolares, actitudinales y económicas de su entorno social y familiar.

La Organización Mundial de la Salud (O.M.S), define a una persona sorda como “aquella que no es capaz de percibir los sonidos con ayuda de aparatos amplificadores”.

Atendiendo a las dificultades para la adquisición del lenguaje oral se contemplan dos categorías:

* Hipoacúsicos: Sujetos cuya audición es deficiente, pero es funcional para la vida ordinaria y permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva.

* Sordos: Sujetos cuya audición no es funcional para la vida ordinaria y no posibilita la adquisición del lenguaje por vía auditiva.

Los antiguamente denominados Colegios de Sordomudos, hoy centros de Reeducción Auditiva para niños sordos y disfásicos, han cambiado totalmente su enfoque y modificado sus objetivos estructurales.

El comienzo cada vez más precoz de la reeducación, junto al diagnóstico, la colocación de la prótesis auditiva o entrenamiento auditivo anterior posibilitan no sólo que el niño comienza a hablar antes, sino que tanto su adaptación escolar como su futuro profesional vayan cambiando, abriéndose a posibilidades que anteriormente no se consideraban viable. El equipo completo (médico, psicólogo y reeducadores- tiene ante sí una tarea y unas decisiones importantes que cambiarán el resultado final logrado en el niño.

558

De todos modos, y aun admitiendo el gran cambio de orientación general de esta reeducación del lenguaje que parte de cero, siguen coexistiendo las dos tendencias que más o menos ha habido siempre:

1. Los que piensan que el niño precisa seguir dependiendo del centro hasta que éste le dote de una enseñanza profesional, es decir, desde que ingrese hasta los dieciséis-diecisiete años. Entonces, las asociaciones de sordomudos adultos le seguirán protegiendo de la sociedad de los oyentes, con la que no tiene nada que ver.
2. Los que opinan que en cuanto el niño adquiera una estructura de lenguaje medianamente aceptable para integrar la integración escolar, apoyada por algún tipo de clase particular, ha de abandonar el centro. Lo cual no quiere decir que no muestren interés por él, pero sí que lo lanzan para que luche por su integración con ayuda de sus padres. Le someterán a los controles posteriores que sean necesarios para efectuar las indicaciones psicopedagógicas que hagan falta, así como de ortofonía, aumento léxico y mejoramiento de estructuras lingüísticas. Más tarde verán cómo el niño, convertido en joven, prosigue sus estudios, y en su día inicia la profesión que le haya sido posible.

Estos son los que se preocupan de reunir periódicamente a los antiguos alumnos para estudiar, en trabajo en equipo con ellos, los mejores medios para ir facilitando la integración social entre los oyentes, cada vez a un nivel más profundo. Sin oponerse a su integración en grupos donde el lenguaje gestual sustituya plenamente al oral y al escrito, cuidan de que siga luchando por el logro de cotas más altas dentro de la sociedad total.

La integración no supone la exclusividad de la presencia física del niño sordo en un colegio ordinario, va más allá.

El informe Warnock, creado en 1973 para el estudio de la educación especial, distingue tres formas principales de integración, física, social y funcional.

La integración física se produce cuando las clases o unidades de educación especial se han construido en el mismo lugar que la escuela ordinaria para continuar manteniendo una organización independiente, si bien pueden compartir algunos lugares como el patio o el comedor.

La integración social supone la existencia de unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, realizando los alumnos en ellas escolarizados algunas actividades comunes con el resto de sus compañeros, como juegos y actividades extra-escolares. Debemos tener en cuenta que nuestra actuación se medirá, entre otras cosas, por su eficacia y calidad.

Esta concepción de la calidad postula, según Aznar Díaz, Hinojo Lucena, y Cáceres Reche (2006) una cultura basada en la implicación y la responsabilidad de todo el personal sobre la gestión de los procesos y los servicios ofertados en las instituciones educativas.

Finalmente la integración funcional es considerada como la forma mas completa de integración en la que los alumnos con necesidades especiales participan a tiempo parcial o completo en las aulas normales y se incorporan como uno más en la dinámica propia de la escuela. Según Trujillo, Raso e Hinojo (2009) es necesario un cambio metodológico efectivo que facilite espacios de transformación donde el eje central de desarrollo sean aprendizaje y alumno/a desde una participación activa en la construcción de su conocimiento, particular y general; donde sobresalgan trabajo cooperativo y colaborativo y se pongan en marcha estrategias alternativas e innovadoras en los procesos de evaluación que lleguen a confirmar el desarrollo de capacidades y competencias. Llegados a esta área conviene recordar que la planificación por los centros ha de ser aclarada desde una visión del currículum y de cambio a la vez de transformación curricular, no como proceso lineal rígido, sino un proceso abierto. (Cano & Lizarte, 2011).

Sorder distingue cuatro formas de integración, física, funcional, social y comunicativa. Cada una de ellas supone una mayor aproximación entre el grupo de alumnos con necesidades especiales y el grupo de alumnos sin ellas. Mientras que la integración física y social coincide con la física y funcional del informe Warnock, la denominada funcional aporta una mayor elaboración y diferenciación, y es definida como la progresiva reducción de la distancia funcional en la utilización conjunta de los recursos educativos. Existirían tres niveles:

- 1) Utilización compartida, se comparten los mismos medios pero en horarios diferentes.
- 2) Utilización simultánea, en el mismo momento pero de forma separada.
- 3) Cooperación, los recursos se utilizan al mismo tiempo y con objetivos educativos comunes.

La integración comunitaria es la que se produce en la sociedad una vez que se deja la escuela. La integración educativa debe valorarse no sólo en sí misma, teniendo en cuenta si posibilita el desarrollo personal y social del niño con necesidades especiales, sino también, si favorece la integración en la sociedad durante la juventud y la edad adulta. Es preciso tener en cuenta que el proceso de integración depende en una pequeña parte de las posibilidades del sujeto y en una gran parte de la adaptación de las instituciones a esas posibilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- AZNAR DÍAZ, I., HINOJO LUCENA, F. J., CÁCERES RECHE, M^a P. (2006). "Interacción escuela-entorno familiar en la atención especial: formas de participación e intervención psicopedagógica". En Revista Padres y Maestros n.º 267. Enero. Pp.: 23-27.
- CANO MUÑOZ, M. J. & LIZARTE SIMÓN, E. J. (2011). Proyecto educativo para una educación especial actual. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Educación Especial y Mundo Digital.
- LORENZO, M. Y SOLA, T. (2002). Didáctica y organización de la Educación Especial. Madrid: Dykinson.
- LOU, M^a.A. (2005). La educación del niño deficiente auditivo. En M^a.A. LOU Y N. LÓPEZ, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Madrid: Pirámide
- MARCHESI, A. (1990): La educación del niño sordo en una escuela integradora. En MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J.: Desarrollo psicológico y educación III. Madrid. Alianza.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ, S. y GONZÁLEZ, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. PSICOTHEMA, 7(3), 587-605.
- PALOMARES, A. (2004): Profesorado y Educación para la diversidad en el siglo XXI. Cuenca. Ediciones de la Universidad de CLM.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. Y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1999). Educación especial I. Ámbitos específicos de intervención. Madrid: Pirámide.
- SOLA MARTÍNEZ, T. (1995): Aspectos estratégicos, organizativos y funcionales en las Adaptaciones Curriculares. En Actas XII Jornadas de Educación Especial para Profesores Universitarios. ICE. Granada.
- SOLA MARTÍNEZ, T. Y LÓPEZ, N. (2001). Enfoque didácticos y organizativos de la educación especial. Granada: Grupo Editorial Universitario
- TORRES, S; URQUIZA, R. Y SANTANA, R. (1999): Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres. Aljibe: Málaga.

DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA BASADA EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Patricia García Pérez

patricia.garciaperez@alum.uca.es

Laura Sánchez Silva

laura.sanchezsilva@alum.uca.es

561

RESUMEN

A través del trabajo que presentamos a continuación, pretendemos ofrecer una visión general del Diseño Universal de Aprendizaje, DUA, y mostrar la importancia y practicidad que tiene en la elaboración del currículo para atender eficazmente la diversidad existente en las escuelas. Para ello, y basándonos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, planteamos una propuesta didáctica desarrollada desde el DUA a fin de trabajar el tópico “Food” con alumnos y alumnas de 4º de Educación Primaria.

1. INTRODUCCIÓN

Cada persona es diferente a las demás: piensa y actúa de forma irrepetible, asimila la información de manera única, se expresa de modo peculiar,... Todo ello es lo que hace que cualquier grupo de personas, por muy pequeño que sea, sea heterogéneo. En este sentido, tal como nos indica Miguel Melero (2006), profesor de la Universidad de Málaga, “al igual que no existen dos amapolas iguales, tampoco existen dos personas iguales en toda la humanidad”.

En el ámbito de la escuela, esto ocurre igual. Cada alumno y cada alumna tienen unos intereses y necesidades diferentes al resto de compañeros y compañeras. Citando de nuevo a Miguel Melero, y haciendo referencia a las peculiaridades del alumnado en el aula, planteó la siguiente metáfora: “En la clase no tenemos veintitrés alumnos, si no uno, más uno, más uno,... hasta llegar a veintitrés”. Por tanto, la función principal de cada docente es saber trabajar desde la diversidad, atendiendo los intereses del alumnado y logrando con ello un resultado óptimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hoy día, gracias a la gran aceptación y desarrollo que tienen las Nuevas Tecnologías en nuestra sociedad, se hace más fácil dar respuesta –de manera satisfactoria- a todas las necesidades que tienen los alumnos y las alumnas.

Contamos con los medios. La clave está en saber utilizar las diferencias individuales que presenta el alumnado como elemento imprescindible y necesario para diseñar un modelo de enseñanza de calidad.

En este sentido, el Diseño Universal de Aprendizaje, DUA, trata de dar respuesta a la diversidad partiendo de ella como elemento configurador del currículo escolar.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA: ¿QUÉ ES EL DUA?

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es un tipo de diseño del currículo que, desde un principio, atiende de manera flexible a todas las necesidades individuales que puedan tener los alumnos y las alumnas. De esta manera, el principal objetivo del DUA es facilitar el aprendizaje y asegurar que todos y todas puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo escolar.

Tal y como se señala en la Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje, versión 1.0, “El DUA ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades. Un currículo diseñado universalmente está diseñado desde el principio para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de usuarios, haciendo innecesario el costoso proceso de introducir cambios una vez diseñado “para algunos” el currículo general” (Wakefield, 2008:3).

Es decir, el DUA es el “proceso por el cual el currículo está intencional y sistemáticamente diseñado desde el inicio para tratar de satisfacer las diferencias individuales” (Wakefield, 2008:9).

Los tres principios en los que se fundamenta el DUA son los siguientes:

1. Proporcionar múltiples medios de representación (el «qué» del aprendizaje): Cada alumno y cada alumna tienen una forma diferente de percibir y asimilar la nueva información que le llega. Por tanto, es fundamental que en el aula se aborde un mismo contenido desde diversas vías, para asegurar que la información que queremos transmitir llegue eficientemente a todos el alumnado.

2. Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje): Cada alumno y cada alumna tienen una forma diferente de actuar y expresar sus conocimientos. Debido a ello, es imprescindible que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se les de varias opciones de expresión al alumnado, para que de una forma u otra, puedan transmitirnos eficazmente todo lo que saben.

3. Proporcionar múltiples medios de compromiso (el «por qué» del aprendizaje): Cada alumno y cada alumna difiere del resto de sus compañeros/as por su forma de implicarse en el aprendizaje y sentirse motivado/a hacia él. Como consecuencia, es necesario que ofrezcamos diversos tipos de intervención en el aula de modo que podamos captar la atención de todo el alumnado y se sientan motivados a aprender.

En lo que respecta a estos tres principios, en este caso, nos vamos a centrar fundamentalmente en el segundo y tercero (proporcionar múltiples medios para el “cómo” enseñar y para la motivación e implicación del alumnado en el aprendizaje), basándonos en la Teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner. Para ello hay que señalar que son ocho las inteligencias a las que Gardner (1995) hace referencia: inteligencia verbal-lingüística, lógica-matemática, espacial-visual, naturalista, rítmica-musical, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Estas dos últimas inteligencias, según Goleman (1995), constituyen conjuntamente la inteligencia emocional, la cual se conoce hoy día como la “novena inteligencia”.

Para Gardner, la inteligencia del ser humano es múltiple y hace referencia a la capacidad que tenemos para solucionar los problemas que se nos presentan. Como consecuencia, la inteligencia no es innata, si no que es dinámica y cambiante; y tampoco es un concepto genérico, si no que en función de cada aspecto de nuestro desarrollo (verbal, espacial, lógico,...), podemos tener mayor o menor capacidad para afrontar los problemas. Por tanto, la evolución de la inteligencia del alumnado dependerá del tipo de enseñanza que les ofrezcamos.

A continuación, se muestra una propuesta práctica para trabajar con un tópico en inglés. Se han propuesto siete actividades para el mismo tópico, y cada actividad está desarrollada para favorecer cada inteligencia, (en algunos casos se proponen dos actividades).

3. PROPUESTA PARA LLEVAR A LA PRÁCTICA: ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EL TÓPICO “FOOD”

Las actividades que se proponen a continuación están pensadas, o esa es la intención, para trabajar unos contenidos concretos desde las inteligencias múltiples de manera globalizada. Al trabajar desde diferentes tipos de inteligencia, estaremos desarrollando diversos tipos de motivación. Por otro lado, cada actividad está pensada para ofrecerse desde dos soportes diferentes y se propone que las formas de producción se hagan de manera distinta. Debido a todo ello, estaremos poniendo en práctica un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Los alumnos y alumnas a los que van dirigidas las actividades son de segundo ciclo de Educación Primaria (4º EP), y tienen 9-10 años.

3.1. CONTENIDOS QUE SE PRETENDEN TRABAJAR

Estos estarían enmarcados dentro del tópico “FOOD” y serían los siguientes:

- Vocabulario (orange, lemon, sugar, fish, meat, jam, cereal, spaghetti, chocolate, coffee, cheese, corn, ice-cream)
- Participar en los intercambios educativos de aula.
- Comprender la importancia de la comunicación usando la lengua inglesa.
- Mostrar respeto, curiosidad, gusto y sensibilidad hacia el uso de la lengua inglesa.

- Desarrollo de la autonomía.

3.2. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

- Verbal-lingüística

Un cuento diseñado por los alumnos y alumnas de la clase. Por grupos, deben inventarse una historia de la siguiente manera: cada componente del grupo escribe una frase o la graba en una grabadora, el siguiente lo continúa y así sucesivamente. De esta manera damos paso a la imaginación. Los soportes que se podrían usar serían por lo tanto el papel (o similar, por ejemplo cartulinas), y la grabadora (o cualquier aparato tecnológico que haga las mismas funciones, por ejemplo, un ordenador que tenga la grabadora incorporada).

En esta actividad estamos desarrollando la autonomía del alumnado y, al mismo tiempo, también desarrollaremos los valores de cooperación y colaboración, fomentando el trabajo en equipo en el que la participación de todos y todas se vuelve indispensable.

- Lógica-matemática

A partir de un texto sobre qué alimentos se consumen más en un supermercado y cuáles menos, elaboramos un gráfico donde se recoja esa información y lo comentamos en clase. Este texto se podrá trabajar en formato digital y en papel impreso. De la misma forma, los gráficos pueden elaborarse con el ordenador o con cartulinas de manera que se puedan presentar en clase con la pizarra magnética o con murales grandes.

En esta actividad no sólo estamos trabajando la inteligencia lógica-matemática, sino que también estamos trabajando la verbal lingüística cuando usamos el texto como herramienta para llevar a cabo la actividad y la inteligencia visual-espacial con la elaboración de gráficos.

- Visual-espacial

Los alumnos y alumnas acceden a una página web (<http://www.britishcouncil.org/kids-games-trolley-dash.htm>) donde hay un juego que consiste en reunir los alimentos de un supermercado que hay apuntados en una lista de la compra, más algunas palabras de vocabulario adicionales que ya han estudiado en otras unidades.

Esta actividad se puede llevar a cabo de manera física en el aula, de modo que se les proporciona al alumnado los alimentos que se requieren y se van metiendo en una caja que hace la función de la cesta de la compra. La producción se haría de diferente manera pero el resultado sería el mismo.

En este caso, estaríamos trabajando de nuevo la inteligencia lógico-matemática (saber cuántos productos hacen falta, el precio de cada uno, el peso,...). Además, los alumnos y las alumnas tienen que leer en una lista, en papel o en el ordenador, la enumeración de los alimentos, con lo que se vuelve a trabajar la inteligencia verbal-lingüística.

Otra actividad podría consistir en el diseño de un menú. Para ello podemos ofrecer al alumnado material real procedente del lugar geográfico donde se habla la lengua que se está estudiando. De esta manera estaríamos indagando en la cultura de esa lengua.

La fuente de donde podemos obtener la información puede ser un texto (un menú, un artículo, libros de cocina, documentos extraídos de páginas Web,...), una conversación (entrevistas,...) o documentos audio-visuales (documentales,...), con lo que volvemos a trabajar la inteligencia verbal-lingüística. Además, en un menú también trabajamos las matemáticas cuando tenemos que usar los precios y el peso.

Para presentar el menú, los alumnos y las alumnas pueden dibujar los alimentos, pegar recortes de revistas o escribir el nombre, e incluso, también pueden desarrollar las tres opciones a la vez.

- **Cinético-corporal**

Por parejas, uno de los componentes se tapa los ojos y el otro compañero se encarga de ofrecerle alimentos, los cuales tiene que adivinar mediante el tacto.

Pueden adivinar también de qué alimento se trata mediante el gusto, ya que vamos a trabajar alimentos que nos facilite la enseñanza de los sabores (dulce, amargo, salado,...).

El alumno o alumna, cuando vaya a decir de qué alimento se trata, puede decirlo oralmente o escribirlo en papel.

- **Musical**

En este caso, trabajaremos con una canción que será elaborada entre todos y todas. De esta manera, estamos trabajando también la inteligencia verbal-lingüística

Podríamos desarrollar la inteligencia naturalista si la canción se tratase de una receta (la misma que hemos elaborado en una actividad anteriormente), en la que aparecen aquellos alimentos que estamos viendo y aquellos que ya se conocen con anterioridad. A la vez, si usamos unidades de medida y cantidades, volvemos a trabajar la lógica-matemática.

La canción puede cantarse y grabarse, pero para representarla se podría hacer mediante dibujos (de manera icónica) o escrita tal cual a ordenador o en papel.

- **Naturalista**

Analizamos qué diferencias encontramos entre ciertos alimentos y qué similitudes, (por ejemplo, el yogurt y el queso son derivados lácteos). En este caso, trabajaremos la inteligencia lógica-matemática.

Los alimentos se pueden traer a clase y analizar visualmente sus características; haríamos una puesta en común. Por otro lado, podríamos trabajar con algún texto (en formato digital o en papel), y de este modo volveríamos a trabajar la inteligencia verbal-lingüística. Para representarlo se podrían hacer *collages* en cartulinas con aquellos alimentos que comparten características comunes y hacer un bloc. Además, se podría realizar una pequeña obra de teatro (roll-play) donde cada alumno y cada alumna es un alimento. Así, como si de una historia se tratase, se explica qué características tiene cada uno, qué similitudes/diferencias tienen y qué beneficios nos aporta cada uno de estos alimentos (tanto por separado, como de manera conjunta).

De esta manera, estamos trabajando valores como la cooperación y la valoración de la importancia de los demás para uno mismo. Por ejemplo, con un alimento sólo Tal vez no podamos elaborar una receta de cocina, pero con un conjunto sí que se puede hacer un plato exquisito.

Otras actividades podrían ser: la elaboración de un huerto escolar, hacer una receta (la misma propuesta para trabajar la inteligencia musical),...

- **Interpersonal**

La actividad anterior podemos trabajarla desde las dinámicas de grupo, de manera que atendamos a la inteligencia interpersonal.

- **Intrapersonal**

Mediante un cuaderno de campo vamos anotando todo lo que realizamos (las actividades anteriormente descritas) y vamos analizando y desarrollando una autoevaluación. Cada alumno y cada alumna reflexionarán sobre el proceso que vamos siguiendo.

Otra actividad podría ser mantener un diario de la comida que comen (inteligencia verbal-lingüística, lógico-matemática, interpersonal).

Ambas actividades se pueden realizar en el cuaderno o en el ordenador.

Los alumnos y las alumnas eligen qué actividad van a trabajar. Como cada una de las actividades está pensada para desarrollar los mismos contenidos, todos los alumnos y alumnas se encontrarán en igualdad de oportunidades para aprender el tópico que se ha propuesto.

4. CONCLUSIONES

Es importante señalar el cambio en la concepción de enseñanza que se ha llevado a cabo en las últimas décadas, pasando de un tradicionalismo que no tenía en cuenta los principios de inclusión, al concepto de enseñanza “para todos y todas” concebida actualmente. No todo el

profesorado, ni el equipo educativo, son conscientes de estos cambios, o no son capaces de llevarlo a la práctica por diferentes motivos (bien por falta de motivación, por escasa iniciativa o por insuficiente formación).

Esta propuesta es un ejemplo de cómo se pueden llevar a la práctica los postulados del Diseño Universal de Aprendizaje y la Teoría de Inteligencias Múltiples, tomando la diversidad como elemento clave en el diseño del currículo, atendiendo a todas las necesidades del alumnado y teniendo en cuenta los principios de inclusión educativa. Esperamos que dicha propuesta haya sido un modelo ilustrativo y que haya facilitado la comprensión de estos principios, motivando al personal educativo para una futura, pero no muy lejana, puesta en práctica.

567

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines, version 1.0*. Wakefield, MA: Autor.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós: Barcelona.
- INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS (ITE). *Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad*. Módulo 6: Aulas y Prácticas Educativas. Formación en Red.
- LÓPEZ MELERO, M. (2006). "La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva" en *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, pp. 4-18.

MESA B5



INFLUENCIA DE LAS EXPERIENCIAS INTEGRADORAS EN LA ESCOLARIZACIÓN DEL FUTURO DOCENTE EN SU FORMACIÓN SOBRE LA ESCUELA INCLUSIVA

M^a José Ramos Estévez

Gema Blanco Montañez

Fundación San Pablo Andalucía CEU- CES “Cardenal Spínola”

mjramos@ceuandalucia.com

569

RESUMEN

Tras años de un marco legislativo con una filosofía integradora, damos un paso adelante y caminamos bajo la idea de la inclusión educativa. En la construcción de la Escuela Inclusiva, la formación del profesorado es uno de los indicadores fundamentales (Domínguez, 2009), pero consideramos que la forma de abordarla puede diferir si previamente el estudiante de magisterio ha tenido experiencias escolares, familiares o sociales que lo acerquen a la diversidad.

En este trabajo, pretendemos conocer las ideas previas que sobre integración e inclusión tienen los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria antes de iniciar el estudio de las materias que están vinculadas a la Educación Especial. Así como, el impacto que sobre ellos ha podido provocar el hecho de estar escolarizados bajo la perspectiva de un Sistema Educativo (LOGSE) que promulgaba la integración del sujeto de Educación Especial.

1. INTRODUCCIÓN

“Si he tenido compañeros con necesidades educativas especiales, no lo he notado, no me he dado cuenta”

Sirvan estas palabras de un alumno de 2º curso del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria, al iniciar la asignatura de Metodología de Investigación y Atención a la Diversidad, para reflexionar sobre la influencia que la experiencia de integración escolar puede tener en la formación de los futuros maestros, en materia de Escuela Inclusiva.

O la labor de los maestros ha sido tal que han conseguido dar a sus alumnos las respuestas educativas adecuadas a sus necesidades, o el centro en el que este estudiante estuvo escolarizado no llegó a poner en marcha el movimiento de Integración y aún menos el de Inclusión.

Durante muchos años se ha venido debatiendo si la formación para la diversidad debe estar dirigida a todo el profesorado o sólo al especialista de Educación Especial. Hoy por hoy, somos muchos los formadores que pensamos que, ante la situación actual, todo maestro (Infantil y Primaria) debe *conocer estrategias y procedimientos propios de la Educación Especial*. Aspecto que ya afirmaba García Pastor (1998) y que, recientemente, retoma Núñez (2010).

En la LOE se establece que la enseñanza en las etapas de Educación Infantil y Primaria sea impartida por maestros con el título de Maestro de Educación Infantil o Primaria o el título de

Grado equivalente. Los maestros de *Educación Primaria tendrán competencia en todas las áreas de este nivel (Art.93)*. Así mismo, se indica que *la enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, será impartida por maestros con la especialización o cualificación correspondiente (Art.93)*. Por lo cual, ante un planteamiento inclusivo ¿cómo debe ser la formación de los futuros docentes?

Montero (2000) advierte que la formación del profesorado parece estar convirtiéndose progresivamente en una práctica hermética donde desde la perspectiva cultural: 1) o bien se ignora la diversidad y se sigue preparando a los estudiantes de magisterio para atender a los alumnos homogéneamente bajo un planteamiento asimilador; 2) se le presta una atención mínima de forma complementaria, o 3) se busca el desarrollo de una sensibilidad u actitudes inclusoras.

En relación a las actitudes, el estudio realizado por Ramos, Barea y Caro (2007) con estudiantes de magisterio viene a indicar que el hecho de entrar en contacto con sujetos de EE en la escolarización ordinaria, desarrolla en el individuo actitudes positivas hacia la diversidad.

Ahora bien, podemos decir, por la investigación realizada por León (1999) en relación al Plan de estudios de Magisterio del 1998⁵⁴, que es escasa la presencia de materias - y, por tanto, el número de créditos- que abordan los contenidos de Educación Especial.

Si analizamos el actual plan de estudios del Proceso de Bolonia (2010), en el título de Maestro de Educación Primaria, comprobamos que tanto las materias referidas a la Educación Especial como el número de créditos se ha reducido considerablemente, quedando relegada, en la Universidad de Sevilla y el CES “Cardenal Spínola” (adscrito a la Universidad de Sevilla), a las asignaturas de “*Metodología de Investigación y Atención a la diversidad*” y “*Dificultades del desarrollo y del Aprendizaje*”. Solo aquellos estudiantes que elijan la mención de Educación Especial cursarán 30 créditos.

2. METODOLOGÍA

Realizamos un estudio de diseño descriptivo e interpretativo. Dos son los **objetivos** que nos planteamos en el mismo. En primer lugar, conocer las ideas previas que sobre integración e inclusión tienen los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria antes de iniciar el estudio de las materias que están vinculadas a la Educación Especial. En segundo lugar, conocer el impacto que sobre ellos ha podido provocar el hecho de estar escolarizados bajo la perspectiva de un Sistema Educativo (LOGSE) que promulgaba la integración del sujeto de Educación Especial.

La **muestra** total de los sujetos que tomaron parte en este trabajo está compuesta por 130 estudiantes del primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria del CES Cardenal Spínola (adscritos a la Universidad de Sevilla) de los cuales el 50% son mujeres y el 50% hombres. Todos ellos cumplimentaron el cuestionario tras finalizar las clases del 1º cuatrimestre y al iniciar el período de exámenes del mismo.

⁵⁴ Nos referimos al cambio del Plan de estudios de la Diplomatura de Magisterio llevada a cabo en la Universidad de Sevilla y en el CES “Cardenal Spínola” (centro adscrito a la misma).

Para obtener los datos utilizamos un único **instrumento**. Un cuestionario que consta de ocho preguntas (abiertas y cerradas), al objeto de comprobar la posible influencia de la experiencia integradora en el ámbito epistemológico y curricular de la actual concepción de la Educación Especial: Escuela Inclusiva.

Figura 1: Cuestionario



Curso: _____ Especialidad: _____ Sexo: Mujer _____ Hombre _____

Las tendencias actuales en formación del profesorado muestran la necesidad de que un maestro tenga conocimientos básicos sobre Educación Especial. A fin de conocer las ideas previas que sobre esta temática, le presentamos el siguiente cuestionario. No tiene carácter evaluador, por ello, os pedimos que respondáis con toda sinceridad. Los resultados obtenidos nos ayudarán a perfilar las asignaturas que, vinculadas a la Educación Especial, tendrán en cursos sucesivos. Sólo se llevará unos minutos. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

1- ¿Qué entiendes por Integración Educativa?

2- ¿Qué entiendes por Integración Escolar?

3- En el aula, ¿dónde ubicarías al sujeto de EE?

a) Colocándolo al final de la clase
b) Sentándolo junto al profesor.
c) Sentándolo entre sus compañeros.

4- El sujeto de Educación Especial ha evolucionado en el tiempo. Actualmente se le denomina ANEAE. ¿Sabes qué diferencia existe entre este y ACNEE?

Responde tu respuesta: SI NO

En caso de que tu respuesta sea afirmativa, señala a qué grupo pertenecen los siguientes alumnos:

TIPOS DE SUJETOS	ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (ACNEE)	ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (ANEAE)	AMBOS	NO LO SE
Niño inmigrante				
Discapacidad Auditiva				
Discapacidad Visual				
Síndrome de Down				
Discapacidad Motora				
Retraso Escolar				
TDAH (Déficit/Exceso)				
Niño sobredotado				
Niño deprimido socioculturalmente				
Autismo o Síndrome de Asperger				

5- A lo largo de tu escolarización, ¿conoces alguna de las personas señaladas anteriormente? SI NO

En caso afirmativo, indica cuáles:

6- En tu vida familiar y social, ¿conoces alguna de las personas señaladas anteriormente? SI NO

En caso afirmativo, indica cuáles:

7- ¿Dónde escolarizarías a los siguientes alumnos? Complete este cuadro marcando con una X en la modalidad de escolarización más adecuada para cada uno de los niños que se detallan:

MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN	AULA ORDINARIA	AULA ESPECÍFICA EN CENTRO ORDINARIO	CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL
Niño inmigrante			
Discapacidad Auditiva leve			
Discapacidad Auditiva severa			
Discapacidad Visual leve			
Discapacidad Visual severa			
Retraso Mental leve			
Retraso Mental severo			
Discapacidad motora (Parálisis cerebral)			
Retraso Escolar			
TDAH (Déficit/Exceso)			
Niño sobredotado			
Niño deprimido socioculturalmente			
Autismo			
Síndrome de Asperger			
Escolarización flexible			

8- De la siguiente relación de alumnos indica qué tipo de currículum consideras podrían llevar en el aula:

CURRÍCULUM	MISMO CURRÍCULUM QUE EN EL AULA ORDINARIA SIN APOYOS	MISMO CURRÍCULUM QUE EN EL AULA ORDINARIA CON DIFERENTES TIPOS DE APOYOS	DIFERENTE CURRÍCULUM QUE EN EL AULA ORDINARIA
Niño inmigrante			
Discapacidad Auditiva leve			
Discapacidad Auditiva severa			
Discapacidad Visual leve			
Discapacidad Visual severa			
Retraso Mental leve			
Retraso Mental severo			
Dis. motora (Parálisis cerebral)			

3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, presentamos y comentamos los resultados obtenidos en aquellas preguntas del cuestionario que tienen una mayor vinculación con el ámbito escolar.

3.1. Escolarización

En la muestra se observa que el 66% de los sujetos, que han cumplimentado el cuestionario, han estado inmersos en un proceso de integración escolar propio del Sistema Educativo en el que se formaron (LOGSE). Este, en su artículo 36, promueve esta filosofía educativa.

De entre las **diversas situaciones de la población escolar**, con las que han compartido las aulas y pupitres, destacan significativamente (27%) los alumnos Síndrome de Down y los Inmigrantes (20%), fenómeno que en nuestro país se desarrolla en la década de los 90 (Informe Anual de Andalucía e Inmigración 2010), coincidentes con los años de escolarización de los sujetos de la muestra.

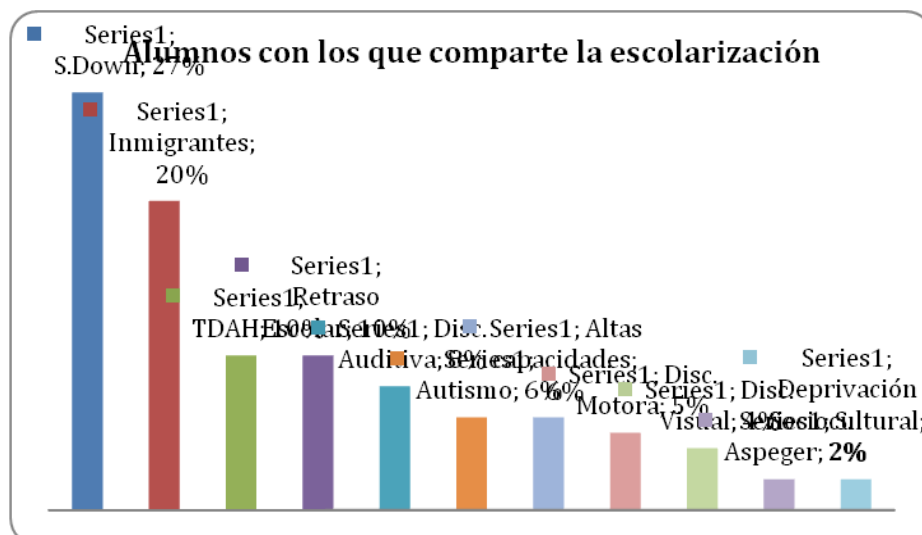


Gráfico nº1: Alumnos con los que comparten la escolarización

Por otro lado, son los sujetos con Síndrome de Asperger y los alumnos con Deprivación Sociocultural, los que alcanzan menores puntuaciones (2%) en relación a la convivencia que han tenido en las aulas.

3.2. Lenguaje profesional

A pesar de que han compartido muchas horas y experiencias con niños diversos el estudiante desconoce el significado de las siglas que los docentes emplean al referirse al sujeto de Educación Especial, siguiendo el marco legal (LOE). Sin embargo, si le facilitamos el significado de cada una de las siglas, así como una relación de sujetos pertenecientes a las categorías ACNEE y ACNEAE, se observa que realizan una correcta clasificación de los mismos. Ello es debido a que emplean como base, para poder realizar dicha clasificación, los términos “*apoyo*” en ACNEAE y “*especial*” en ACNEE. A pesar de ello, no llegan a comprender que ACNEAE incluye al ACNEE.

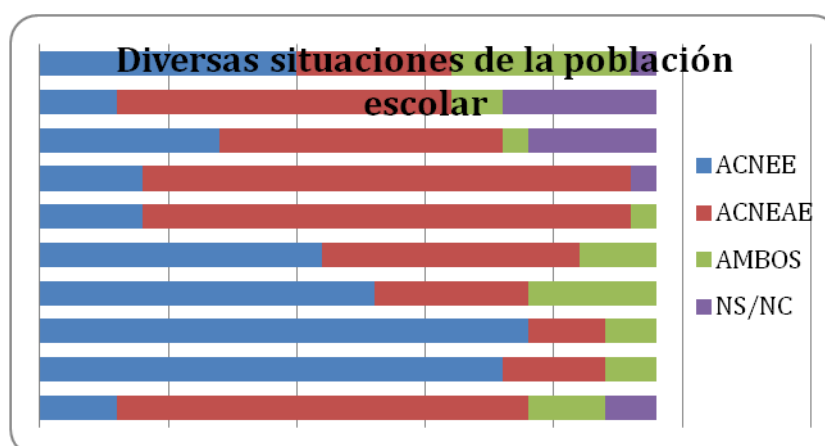


Gráfico nº 2: Diversas situaciones de la población escolar

3.3. Conceptualización

Tras el análisis de las dos cuestiones referentes al concepto de Integración e Inclusión observamos que la mayoría de los alumnos no conocen a qué hace referencia cada concepto. No obstante, observamos que algunos de ellos sí tienen conciencia de una necesidad fundamental del individuo como es el Derecho a la Educación, *“Que todos tengan la misma educación”*.

Por otro lado, si tomamos como referencia el estudio realizado por Parrilla (2001, citado por Arnáiz, 2003) en el que establece las diferencias entre integración e inclusión, observamos que nuestros estudiantes son capaces de definirlos ofreciendo, en el caso de la inclusión educativa, algunas de las características propias de dicho concepto. Entre ellas cabe destacar:

- a) Concepto de Comunidad. Este se ve reflejado en definiciones tales como: *“pertenencia a un grupo educativo”* o *“el hecho de introducir personas que pueden ser discriminadas por alguna razón dentro de la Comunidad Educativa”*.
- b) Respeto a las diferencias. En relación a esta característica indican *“ser aceptado por los compañeros”* o *“tratar como igual a las personas que le rodean”*.
- c) Valoración de las diferencias. *“Hacer partícipe a todos los alumnos aceptando todas sus cualidades y defectos”*.

Por otro lado, también son conscientes de que el término inclusión está relacionado con el Derecho a la Educación y por tanto, con el de igualdad de oportunidades. Este aspecto queda recogido en la definición *“...se encuentran en situación iguales a los demás con las mismas oportunidades”*

Teniendo presentes las experiencias vividas y los conocimientos ya adquiridos, contrastamos la conceptualización con distintos aspectos a nivel organizativo y curricular que permiten al sujeto de inclusión.

3.3.1 Aspectos organizativos

Diversas son las estrategias organizativas que los centros y los profesores pueden adoptar, a fin de satisfacer las necesidades de la gran diversidad de características que observamos en las aulas de Educación Primaria (Torres González, 1999).

Abordamos las modalidades de escolarización y la ubicación en el aula como estrategias que los estudiantes de magisterio pueden reconocer a partir de las experiencias vividas. Estas nos pueden dar luz sobre sus concepciones en relación a la Escuela Inclusiva.

- **Modalidades de Escolarización**

Como podemos observar, los estudiantes de magisterio escolarizan a los diversos sujetos de la población escolar dependiendo del grado de gravedad que consideran tienen cada uno de ellos. En el gráfico apreciamos que el hecho de incluir el término severo les lleva a ubicar de forma inmediata a estos sujetos en centros específicos. Lo cual nos lleva a pensar que estos estudiantes tienen un gran desconocimiento de las capacidades de cada uno de los grupos del alumnado al que se hace referencia.

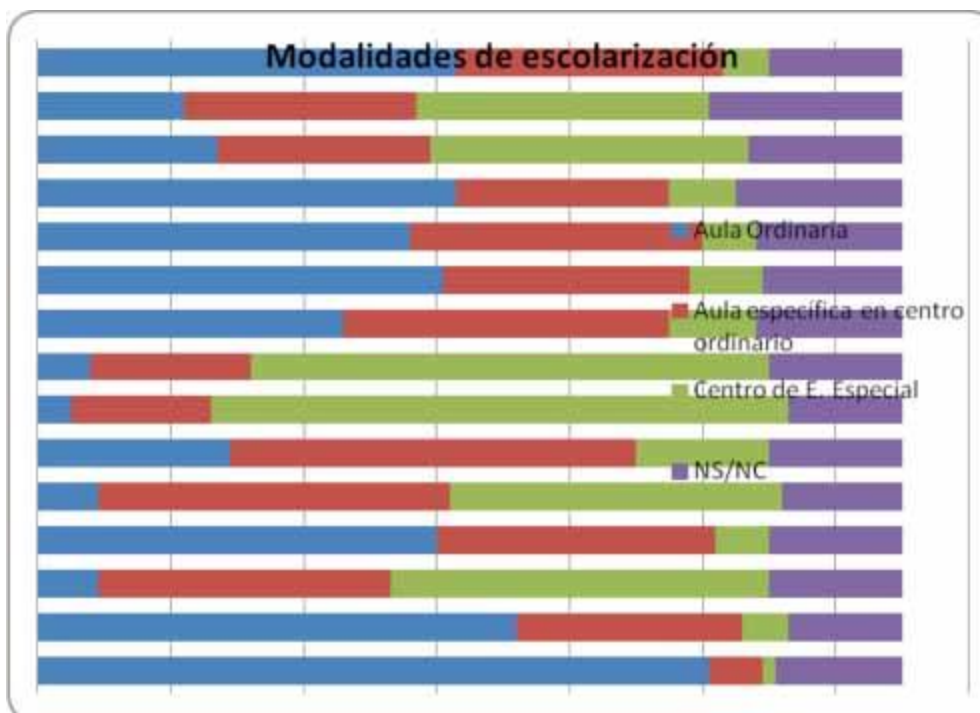


Gráfico nº 3: Modalidades de escolarización

- **Ubicación en el aula.**

Podemos decir que la forma de agrupación de los sujetos de EE en las aulas ordinarias ha ido cambiando desde las primeras experiencias integradoras de los años ochenta hasta la actualidad. En la pregunta que hace referencia a esta cuestión se incluyen tres respuestas que representan la segregación en el aula, la integración y la inclusión.



Gráfico nº 4: Ubicación en el aula del sujeto de EE

Al analizar los resultados obtenidos podemos llegar a comprender que estos estudiantes, a pesar de no tener claro el concepto de inclusión, sí alcanzan a ver que para incluir a un sujeto en el contexto se precisa que éste tenga igualdad de oportunidades, que pueden venir de la mano de los compañeros y que para ello deben estar entre estos.

3.3.2. Aspectos Curriculares

Para que un proceso inclusivo tenga éxito precisa, entre muchas otras cuestiones, atender a los planteamientos curriculares llevados a cabo en el aula ordinaria. Vemos a continuación, qué tipo de Curriculum designan los estudiantes de magisterio a cada una de las situaciones de la población escolar que se les ha indicado.

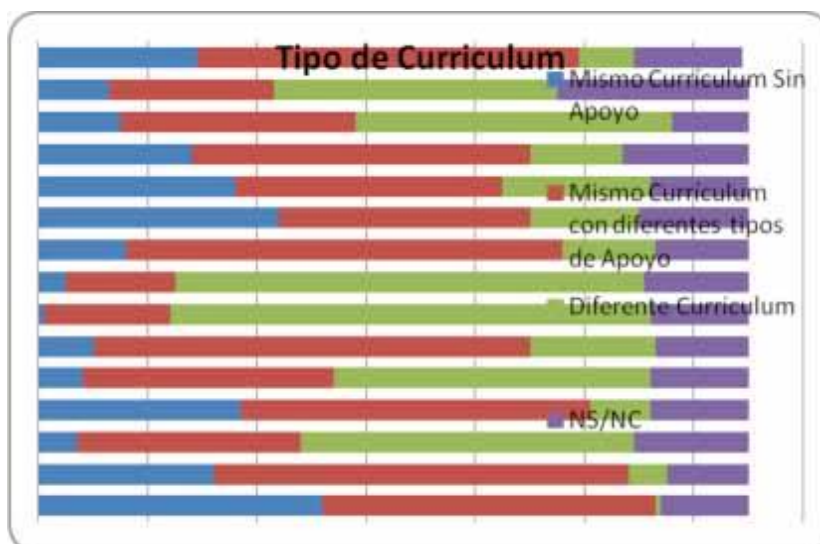


Gráfico n°5: Tipo de Curriculum

Llama la atención que nuevamente cuando parece el término severo -en las discapacidades sensoriales-, los futuros docentes asignan un Curriculum diferente a estos sujetos. Igualmente ocurre con el sujeto de Parálisis cerebral o Síndrome de Asperger.

4. CONCLUSIÓN

Consideramos que tomar como referencia las experiencias vividas por los estudiantes es un buen punto de partida para reflexionar sobre los cambios en la formación del profesorado.

La presente investigación saca a la luz información de gran importancia para repensar y diseñar las materias que, en el Plan de Estudios del título de Grado para Maestros de Educación Primaria, abordan la Educación Especial y, en particular, la Escuela Inclusiva.

En estas materias deberemos incluir los conocimientos, las estrategias y las actitudes adecuados para que los futuros docentes sean capaces de apreciar las características del alumnado con el que trabajarán, fomentando así los pilares de la Educación Inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Algibe.
- DOMINGUEZ, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista iberoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 45-51. <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf> (Consultado 1-02-2012)
- GARCÍA PASTOR, P. (1998). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: EUB.
- LEÓN GUERRERO, M.J. (1999), La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en Educación Primaria y en

- Educación Especial de las Universidades españolas. *Profesorado, revista de Curriculum y formación del profesorado*, 3, 2 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART1.pdf> (Consultado. 1-2-2012)
- MEC. (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre, (BOE 4-10-1990)
- MEC. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 4-5-2006)
- MONTERO MESA, M. L. (2000). La formación del profesorado ante los restos de la multiculturalidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 4 (1), . <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART5.pdf> (Consultado 2-02-2012)
- Núñez Mayán, M. (2010). *La formación del profesorado para la inclusión educativa*. Ponencia del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La fuerza de la visión compartida. Granada.
- OPAM. (2011). Informe Anual de Andalucía e Inmigración 2010. Junta de Andalucía. Consejería de Empleo.
- RAMOS ESTÉVEZ, MJ; BAREA COLORADO, R. Y CARO OLIVARES, C. (2007). Actitudes previas hacia las personas con discapacidad en los futuros docentes del siglo XXI". *Congreso Internacional XXV Años de la LISMI en España*. La Educación Especial hoy. Octubre.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona (Málaga): Algibe.

“LA CIUDADANÍA NO ES PARA TODOS” BARRERAS ARQUITECTÓNICAS: LÍMITES PARA LA INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD.

José Antonio Vela Romero
Universidad de Huelva
Jose.vela@dedu.uhu.es

RESUMEN

La inclusión que debe nacer en la escuela y desarrollarse en la sociedad, en el entorno social, observamos barreras arquitectónicas que dificultan el desarrollo de una educación para la ciudadanía democrática, las personas con discapacidad motora o diversidad funcional por limitación son un colectivo que se ve especialmente perjudicado por estas barreras tanto en la escuela como en el entorno social, con la presente comunicación pretendemos concienciar de la importancia de su supresión, del fragante incumplimiento de una realidad normativa que respalda su eliminación, que sería un paso más para este colectivo en el camino para lograr la igualdad en una sociedad democrática.

577

1. INTRODUCCIÓN

Todas las personas dan por sentado una serie de derechos que todos consideramos como inalienables: derecho a disponer de un sistema sanitario, uso medios de transporte adecuados o una educación de calidad, pero... ¿Es esto cierto? ¿O existen colectivos de personas que por sus características personales no tiene derecho a disponer, como el resto de los ciudadanos de los servicios que todos damos por sentados? Si analizáramos la realidad social con los ojos de una persona con discapacidad motora, es posible que viéramos la realidad de forma bien distinta.

Si analizamos desde una perspectiva social el concepto antropológico de deficiencia y de ciudadanía, e imprescindible hace referencia a lo que Young (2000) llamó “ciudadanía de la diferencia”, aplicado en un principio a otros colectivos discriminados tradicionalmente de la condición de ciudadanía, como han sido las mujeres o los inmigrantes y las minorías culturales. Desde una perspectiva práctica, y siguiendo a Díaz Velázquez (2010): *“dicho discurso teórico ha ido indisolublemente unido a la praxis política de sus movimientos de vanguardia, en el caso de las personas con discapacidad, los Movimientos por una Vida Independiente”*⁵⁵

55

El Modelo Social entiende la sociología de la discapacidad como sociología emancipadora que tiene como objetivo la consecución de una sociedad sin barreras (Barton, 1998: 22), por lo que los teóricos de este modelo van a ir ligados a los movimientos sociales *por una vida independiente* de las personas con discapacidad (Abberley, 1998: 92). Son estos movimientos sociales los que ayudaron a configurar, con su acción previa, un modelo social de la discapacidad. Algunos autores, como es el caso de Verdugo (-: 7), van a criticar esa concepción ideológica intrínsecamente identitaria del modelo social. Sin embargo, en el campo de la filosofía de la ciencia en nuestros días

Esta visión de la sociedad nos podría llevar hacernos múltiples preguntas, si todas las personas no tienen los mismos derechos... ¿Es un problema real en la sociedad? ¿Pueden estas personas ejercer sus derechos ciudadanos igual que el resto?, esta situación esta situación es injusta ¿El estado no hace nada para solucionar esto? ¿Los edificios públicos y las calles son accesibles?, esta son algunas de las preguntas a las que pretendemos dar respuesta, con el objeto de reivindicar esta situación injusta, para lograr que estas personas puedan incluirse en la escuela y posteriormente en la sociedad y ejercer sus derechos dentro del marco de un ciudadanía democrática.

2. ¿ES UN PROBLEMA REAL EN LA SOCIEDAD?

La discapacidad motora es una de las discapacidades que afecta, de manera continua o transitoria, a un mayor número de personas, si reflexionamos, cualquier persona puede padecer una discapacidad motora en el momento en el que nos rompemos una pierna, tenemos que usar una silla de ruedas o cuando nos llega la vejez y nuestra capacidad motriz disminuye.

La discapacidad no deja de ser una realidad a nivel mundial, siguiendo el informe elaborado por la OMS en 2011 más de 1000 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial (según las estimaciones de la población mundial en 2010), la cifra crece al alza debido al envejecimiento de la población y las enfermedades crónicas; en nuestro país, tomando como referencia los últimos datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (2008)(figura1), en cifras totales nos encontramos con 3.847.900 personas con discapacidad un 8,5% de la población (46 millones, últimos datos, 2008), de las personas con discapacidad en general 3.749.300 personas tienen algún tipo de discapacidad motora lo que supone el 97,4% de las personas con discapacidad en España, esto nos hace una idea de la imagen y la importancia de la discapacidad motora, como predominante dentro del grupo de discapacidades en general.

3. POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD O LIMITACIÓN SEGÚN TIPO DE DEFICIENCIA DE ORIGEN POR EDAD Y SEXO.

Unidades: miles de personas

es comúnmente aceptado que todo conocimiento científico (ya sea de las ciencias sociales o de las ciencias naturales), va acompañado de unos valores, una ideología o un modo de ver el mundo, y que es preferible, en pos de la objetividad, hacerlos explícitos antes que subsumirlos en una pretendida racionalidad científica o un falso positivismo neutral, como ha podido suceder en el pasado con la perspectiva del *modelo médico*.

	Total			De 0 a 5 años			De 6 a 64 años		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total personas con discap.	3.847,9	1.547,7	2.300,2	60,4	36,4	24,0	1.560,4	754,5	805,9
Def.Osteo articulare s	1.492,0	420,7	1.071,3	5,5	4,0	1,5	515,9	191,5	324,4
Cabeza	6,4	1,8	4,6	..	..	..	3,3	1,7	1,6
Columna vertebral	759,8	194,1	565,6	..	..	..	279,4	91,5	187,9
Extremida des superiore s	435,9	102,8	333,1	..	..	..	152,5	48,2	104,3
Extremida des inferiores	642,5	186,6	456,0	..	..	..	161,6	70,1	91,5
Parálisis de una extremida d superior	31,3	16,4	14,8	..	..	..	14,2	8,5	5,7
Parálisis de una extremida d inferior	36,5	19,0	17,5	..	..	..	15,8	8,2	7,6
Paraplejía	26,3	15,1	11,3	..	..	..	15,7	9,7	5,9
Tetraplejía	12,9	8,0	4,8	..	..	..	7,1	5,0	2,0
Trastorno s de la coordinac ión de movimient o y/o tono muscular	305,7	117,7	188,0	..	..	..	136,9	51,7	85,1
No consta	253,5	120,1	133,4	4,6	3,5	1,0	104,3	59,7	44,7

Figura 1. Instituto Nacional de Estadística (2008)

Notas:

- 1) El símbolo '..' debe interpretarse como 'no procede'
- 2) Una persona puede tener varias deficiencias de origen

Los datos anteriormente citados nos dan una idea de la magnitud social de la cuestión que nos ocupa y de cómo nos encontramos ante una realidad social que implica un cambio en muchos aspectos de la sociedad y su perspectiva ciudadana, sobre todo en el caso que nos ocupa, y que es el más representativo, el colectivo de personas con diversidad funcional por limitación en la movilidad o discapacidad motora; en aspectos tan importantes como el caso a los edificios públicos.

4. ¿PUEDEN ESTAS PERSONAS EJERCER SUS DERECHOS CIUDADANOS IGUAL QUE EL RESTO?

El concepto de **ciudadanía** no es fácil de definir. Gagnon y Pagé (1999) plantean que la ciudadanía es un objeto complejo multidimensional, con múltiples ramificaciones debidas a la propia complejidad y que raramente que aborda desde una perspectiva que cubra el conjunto de sus aspectos. Proponen un cuadro conceptual de ciudadanía democrática en el que interrelacionan los cuatro componentes:

- Identidad nacional
- La pertenencia cultural, social y supranacional
- El régimen efectivo de derechos que garantiza la igualdad entre los ciudadanos en las democracias
- La participación política y civil

Este modelo ayuda a comprender la situación de la ciudadanía en el caso de las personas con discapacidad motora, en el que se están vulnerando los preceptos que Gagnon y Pagé consideran fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía democrática

Partimos de que las relaciones sociales se producen en un equilibrio de interdependencia, por ello como recoge Díaz Vázquez (2010) admitir una ciudadanía de la interdependencia supone equilibrar las aportaciones de las personas con discapacidad a la sociedad y viceversa, las medidas sociales que se establezcan para reducir las desigualdades estructurales existentes con respecto al colectivo de personas con discapacidad, se encuentran perfectamente justificadas en el marco de esta relación interdependiente.

En la situación de las personas con discapacidad motora se vulnera esta perspectiva de ciudadanía de la interdependencia ya que las personas con discapacidad motorista aportan como todos los ciudadanos al conjunto de la ciudadanía, pero encuentran numerosas barreras que les impiden ejercer sus derechos y deberes como miembro de pleno derecho de la sociedad que son.

5. ¿EL ESTADO NO HACE NADA PARA SOLUCIONAR ESTO?

Ya desde la carta magna, nuestra constitución, en su artículo 9, exige a los poderes públicos garantizar el máximo bienestar de vida a todos los ciudadanos, facilitando a su vez su participación en la vida política, económica, cultural y social. Asimismo, la Constitución, en su artículo 49, teniendo en cuenta la existencia en nuestra sociedad de un círculo considerable de ciudadanos que tienen algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial, preconiza una política de previsión e integración de dichas personas.

Existe una eterna contradicción que persigue a la accesibilidad en la sociedad que nos ocupa; con un extenso recorrido legislativo, que parte del Real Decreto 556/1989, de 19 de mayo, por el que se arbitran medidas mínimas sobre accesibilidad en los edificios⁵⁶, concretándose en las diferentes comunidades autónomas como es el caso del Decreto 72/1992, de 5 de mayo, por el que se aprueban las normas técnicas para la accesibilidad y la eliminación de barreras arquitectónicas, Urbanísticas y en el transporte en Andalucía⁵⁷.

En la actualidad debemos tomar como marco de referencia Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE de 3 de diciembre de 2.003). En desarrollo de las previsiones contenidas en su artículo 10, y en consecuencia, con posterioridad se desarrollo los correspondientes Reales Decretas para su concreción y puesta en marcha durante el año 2007, desarrollo que podemos ver en la figura 1.

Desarrollo normativo
El Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado, desarrollado por Orden PRE/446/2008, de 20 de febrero.
El Real Decreto 505/2007, de 20 de abril, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones.
El Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social.
El Real Decreto 1544/2007, de 23 de noviembre, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los modos de transporte para personas con discapacidad.

Figura 2. Desarrollo normativo de la Ley 51/2003

56 REAL DECRETO 556/1989, DE 19 DE MAYO, por el que se arbitran medidas mínimas sobre accesibilidad en los edificios (Publicado en el BOE de 23 de mayo de 1989).

57 Decreto 72/1992, de 5 de mayo, por el que se aprueban las normas técnicas para la accesibilidad y la eliminación de barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y en el Transporte en Andalucía. (Publicado en BOJA 23 de mayo de 1992).

6. ¿LOS EDIFICIOS PÚBLICOS Y LAS CALLES SON ACCESIBLES?

A partir del 1 de enero de 2010 todos los espacios públicos y edificios nuevos -o antiguos que se tengan que rehabilitar, reformar o ampliar- deberán ser accesibles a personas con cualquier tipo de discapacidad, según recoge un real decreto aprobado por el Gobierno y publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE).

La normativa llega casi con año y medio de retraso, pues la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal para Personas con Discapacidad, que entró en vigor el 4 de diciembre de 2003, ya preveía la aprobación de estos nuevos requerimientos urbanísticos en el plazo de dos años. Por tanto, deberían haberse puesto en marcha el pasado 4 de diciembre de 2005.

582

A pesar de que todo el entramado legislativo recoge los diferentes aspectos normativos que permitan a las personas con discapacidad motorista ejercer sus derechos democráticos en igualdad, la realidad es bien distinta en el año 2012 aun encontramos con frecuencia edificios inaccesibles que incumplen claramente la normativa al respecto.

A continuación podemos observar diferentes ejemplos de elementos propios de las ciudades no accesibles para personas con diversidad funcional por limitación de la movilidad:

- Edificios Públicos



Figura 3. Una persona frente a la casa de la cultura

Como podemos apreciar en la figura 3 muchos edificios públicos no son accesibles para una persona que se desplaza en silla de ruedas, además este ejemplo es especialmente significativo,

al tratarse de la casa de la cultura, por lo que estamos provocando una doble discriminación: en relación al edificio y en el acceso a los medios culturales que se encuentran a disposición de los ciudadanos.

- Edificios, comercios y sucursales bancarias.



Figura 4. Diferentes edificios en una calle

Como podemos en la figura 4 observar en la presente imagen todos los comercios y establecimientos destacar que son accesibles con un escalón que imposibilitaría a una persona que se encuentre en silla de ruedas hacer algo diferente locales y carece de la rampa accesible o personas con limitación en la movilidad como puede ser personas mayores tendrían dificultades para acceder al mismo.

- Medios de transporte.



Figura 5. Boca de metro

Los transportes públicos tampoco son una excepción, como podemos elevar en la imagen anterior (figura 5) una persona en silla de ruedas no podría acceder al metro, otro aspecto analizar son las personas que ayudan para poder sortear estas dificultades, pero la cuestión que nos ocupa no se trata de solidaridad social sino de un derecho del que esta persona está siendo privadas.

- Calles y vías urbanas



Figura 6. La Barrera de la conciencia social

Una vez salvada la barrera física aún nos queda la barrera social, la conciencia social que nace y la escuela y que se transmite de generación en generación, una conciencia social que permitiría que la señora que observamos en la figura 6, pudiera acceder al acerado.

La anterior imagen, también debe hacernos reflexionar sobre el alcance de la discapacidad motora, dado su carácter variable, cualquier persona a lo largo de su vida puede sufrir una discapacidad motora transitoria, por ejemplo cuando nos partimos una pierna y necesitamos muletas, lo cual dificulta nuestra movilidad o las madres que tienen que desplazar el carrito de transporte de sus hijos y ve limitada su movilidad ante las diferentes barreras arquitectónicas; además las personas de edad avanzada suele necesitar ayuda estratégicas, bastones o desplazarse en silla de ruedas, esto debe haciendo conscientes de la magnitud del problema, se trata de un problema social.

Una ciudadanía democrática en la que produce una interdependencia social (Díaz Vázquez, 2010), debe luchar por crear una sociedad en la que todos puedan ejercer sus derechos ciudadanos. Una concienciación social que nace en la escuela y en el seno de la unidades familiares, sean cualesquiera, y que repercute en la conciencia social que genera los cambios y nos hace avanzar.

BIBLIOGRAFÍA

- [DECRETO 72/1992, de 5 de mayo, por el que se aprueban las normas técnicas para la accesibilidad y la eliminación de barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y en el Transporte en Andalucía.](#) BOJA 23/05/92
- DÍAZ VELÁZQUEZ, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social que las personas con discapacidad. Revista: Política y Sociedad. vol 47, No1. Universidad Complutense de Madrid.
- GAGNON, F. Y PAGÇE. M. (1999): Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales (Gouvernement du Canada, Ministère du Patrimoine Canadien).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 2009. *Instituto Nacional de estadística* [sitio web]. Madrid: INE. [Consulta: 10 de enero de 2012]. Disponible en: <http://www.ine.es/>
- LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. BOE de 3 de diciembre de 2.003.
- REAL DECRETO 1494/2007, por el que se aprueba el Reglamento sobre las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social. BOE 279 de 12 de noviembre de 2007.
- REAL DECRETO 1544/2007, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los modos de transporte para personas con discapacidad. BOE 290 de 23 de noviembre de 2007.
- [REAL DECRETO 556/1989, de 19 de mayo, por el que se arbitran medidas mínimas sobre accesibilidad en los edificios.](#) BOE 122 de 19 de mayo de 1989
- REAL DECRETO 366/2007, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado. BOE 72 de 16 marzo de 2007, desarrollado por Orden PRE/446/2008, de 20 de febrero.
- REAL DECRETO 505/2007, por el que se aprueban las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los espacios públicos urbanizados y edificaciones. BOE 6907 de 20 de abril de 2007
- YOUNG, I. M. (2000): La justicia y la política de la diferencia, Madrid, Editorial Cátedra.

ENFERMEDADES RARAS: CONOCER EL SÍNDROME DE MOEBIUS Y TRABAJAR SU INCLUSIÓN

Sosa Mendoza, Nazaret
Pedrajas López, Mercedes Lorena
Arcos Rus, Francisco Javier
Universidad de Almería
nacy_anzo@hotmail.com

586

RESUMEN

El Síndrome de Moebius, es una de esas afecciones que entran dentro de la clasificación de enfermedades raras. En este tipo de síndromes la intervención se ha centrado en el terreno médico, quedando un gran vacío a nivel educativo. De esta forma conseguiremos solventar las dificultades que estas personas tienen e intentaremos paliar ciertos aspectos a nivel social que pueden aumentar su riesgo de exclusión. Con esto último queremos hacer referencia a una de sus principales características: el hecho de no poder expresar las emociones facialmente debido a la característica parálisis facial que sufren.

En el desarrollo de la comunicación encontraremos tanto definición, explicación y características de Síndrome de Moebius, como intervenciones a nivel familiar, de profesorado y de sujeto, en concreto en este último, entraremos en detalle en cuanto al lenguaje, las habilidades sociales e higiene bucal.

1. MARCO TEÓRICO

El Síndrome de Moebius, también conocido como *Secuencia de Moebius* o *Diplejia Facial Congénita*, fue descrito a finales del siglo XIX por el médico alemán Paul Julius Moebius, conociéndose hoy como una parálisis congénita, desde el nacimiento, de los músculos inervados por los nervios craneales VI (Oculomotor externo) y VII (Facial), lo que provoca que las personas que lo padecen no sean capaces de mover los músculos de la boca, además de no controlar los músculos que rodean al ojo. En consecuencia, no tienen la capacidad de expresar emociones facialmente ni de controlar los movimientos de los ojos y los parpados.

En algunos casos, además de los nervios VI y VII, pueden verse afectados otros nervios craneales, siendo en estos casos, los más frecuentemente afectados: el *hipogloso* (XII), que controla el movimiento de la lengua, *vago* (X), lo que afecta a la faringe y que interviene en el proceso de deglución, *estato-acústico* (VIII), que puede afectar a la audición y/o equilibrio, y el *glossofaríngeo* (IX), que afecta a la parte sensitiva de la lengua y la faringe principalmente.

Los pacientes con S. Moebius también pueden presentar malformaciones músculoesqueléticas como pies zambos (contractura congénita de pies), oligodactilia (falta de desarrollo o ausencia completa de dedos de manos y/o pies), hipotonía e hipoplasia del músculo pectoral mayor (Anomalía de Poland).

La prevalencia del síndrome de Moebius en España, según el estudio realizado en el *Hospital La Fe de Valencia*, es de 1 cada 500.000 habitantes, siendo la incidencia anual de 1 de cada 115.000 nacidos vivos, por lo que nacen cada año de 3 a 4 niños con síndrome de Moebius, pudiendo existir alrededor de 200-220 casos. Estas cifras hacen que entre dentro de las enfermedades raras.

1.1. ¿Cómo y porqué se produce?

El síndrome de Moebius es una afección heterogénea, ya que tiene múltiples causas, que siguen siendo básicamente desconocidas. No obstante, parece claro que no es producido por ninguna infección materna durante el embarazo y tampoco se ha relacionado con ningún tipo de contaminante ambiental, ni con la profesión que desempeñan los padres (entendiendo el uso de ordenadores, teléfonos móviles, sustancias químicas de limpieza, etc...).

Lo que sí está claro es que casi siempre hay, o bien una agenesia (desarrollo defectuoso, o falta total de desarrollo) de los núcleos de los nervios craneales VI y VII, o esos núcleos comienzan a desarrollarse de forma normal y, posteriormente, en algún momento del desarrollo embrionario, probablemente por falta de riego sanguíneo, se destruyen. Todo esto se ha deducido de experimentos en animales de laboratorio.

También se estudia la relación de hemorragias durante el embarazo, además de la ingesta de medicamentos con carácter vasoconstrictor por la madre en el embarazo, con la aparición de este síndrome. Así, será frecuente la aparición de metrorragias (hemorragia vaginal) en los embarazos de hijos/as con S. Moebius

1.2. Herencia

La gran mayoría de casos se dan de forma aislada en una familia, es decir, como caso único en ella. El riesgo de que se repita el síndrome en hermanos es menor al 1%.

Los casos familiares en los que se da de forma hereditaria son casi nulos y, cuando sucede, solo heredan esa parálisis facial, pero no el resto de dificultades que padecen. Por tanto cuando se da algún caso hereditario es considerada una Parálisis Facial Hereditaria.

1.3. ¿Existe relación entre S.Moebius y Discapacidad Intelectual?

Un aspecto importante, que debe ser resaltado, es que el desarrollo intelectual rara vez está afectado, la capacidad intelectual de estas personas suele ser normal. En el estudio del *Hospital La Fe de Valencia* seleccionaron 22 afectados mayores de 18 años de edad. De éstos, 6 tenían estudios universitarios, 7 estudios de bachiller o formación profesional y, los 9 restantes, estudios primarios. Respecto a la integración social-laboral, en 17 casos era

buena sin conductas de evitación social, circunscribiéndose los miedos y angustias a la época de la adolescencia; 11 de estos 17 casos tenían además pareja afectiva.

2. DETECCIÓN Y DIAGNÓSTICO

Es esencial el diagnóstico temprano del niño/a; es cierto que muchos de los niños con S. Moebius, por el desconocimiento de profesionales, obtienen un diagnóstico erróneo, lo que produce grandes dificultades y complicaciones a la familia y al propio sujeto.

Encontramos casos en los que se ha diagnosticado como Parálisis Cerebral, retrasando esto su desarrollo al entrar al colegio, ya que se han llevado a aula o centro específico sin necesidad, teniendo capacidad intelectual normal.

588

3. DIFICULTADES EN LAS PRINCIPALES FASES EVOLUTIVAS

Cuando el bebé nace, la principal dificultad con la que se encuentra es con la alimentación: en lugar de una placentera y agradable satisfacción madre e hijo, la alimentación llega a convertirse en un problema ya que, no sólo es difícil conseguir la cantidad de alimento necesario, sino que a menudo se produce tos, vómitos y atragantamientos, lo que acaba en miedos y rechazos hacia la comida, tanto para la madre o padre como para el niño.

Una vez superada esta primera fase, surgen problemas relacionados con la expresión facial, debidos a limitaciones en los músculos anteriormente nombrados, provocando una importante falta de expresión, risa y llanto.

Tomará gran importancia la dificultad para el habla; puede presentarse con excesiva nasalidad, falta de una adecuada movilidad de la lengua o falta de movimiento en los labios, o incluso una combinación de varios de los factores mencionados. Por ello, hay que llevar un trabajo coordinado a fin de adecuar el tratamiento terapéutico o quirúrgico.

Con respecto a las funciones de los ojos, está claro que sus movimientos pueden estar limitados, además, el estrabismo u ojos cruzados es un hecho común. Los músculos de los párpados controlados por el VII nervio resultan afectados y la habilidad para cerrarlos está limitada. La falta de movimiento lateral del ojo hace que tenga que mover la cabeza para ver y leer, por lo que a menudo parecen ser torpes, pues tropiezan con obstáculos que hay en su camino y le causan grandes dificultades en el movimiento.

Por último destacar los comunes problemas dentales; la incapacidad del niño para un normal movimiento de la comida en la boca deja los dientes expuestos las caries, ayudado por el hecho de que la boca, a menudo, está abierta por la imposibilidad de cerrar los labios, lo que lleva a una respiración bucal que lo predispone a futuros problemas.

4. INTERVENCIÓN

4.1. Intervención a nivel familiar

Como con cualquier niño que presenta alguna dificultad, discapacidad o enfermedad, la familia juega un papel esencial en sus posibilidades y evolución. Es por ello que desde los centros de salud y asociaciones, ante el nacimiento de un niño o niña con S.de Moebius, se realicen las siguientes actividades con ellos para que el proceso de aceptación de su hijo/a y sus ganas de luchar por que salga a delante aumenten.

Algunas de estas pautas son:

- Charlas asistidas por psicólogos que orienten a los padres sobre cómo afrontar los diferentes problemas que encontrarán relacionados con sus hijos, así como a aceptar su discapacidad y limitaciones.
- Reforzar que deben mostrar actitudes positivas y motivadoras hacia los logros del niño/a, ya que esto será un gran refuerzo para ellos y el apoyo de la familia durante el desarrollo es algo esencial.
- Explicarles que no deben apartar a sus hijos de situaciones sociales como puede ser que vaya a los cumpleaños de sus compañeros o a casa de sus amigos, ya que el hecho de sobreprotegerlo puede aumentar las dificultades a nivel relacional, habilidades sociales y auto-concepto.
- Chat, páginas Webs...Existen numerosos medios a través de los que las personas con S. Moebius o con hijos que lo padezcan puedan intercambiar información, dar opiniones, preguntar dudas a otras personas que estén o hayan pasado por la misma situación. De esta forma comentarán experiencias, dificultades, recursos, etc.
- Formar parte en el proceso de intervención de su hijo en cualquiera de los aspectos que veremos en el siguiente punto, para favorecer así su evolución, su confianza, autoestima y auto-concepto, ya que el refuerzo paterno o materno es más motivador que cualquier otro.

4.2. Intervención con el profesorado

Al existir un gran desconocimiento sobre el S.de Moebius es muy importante que, ante la llegada de un alumno/a al aula, el profesor esté bien formado y enterado de sus características; de esta forma conocerá las áreas en las que tiene que intervenir y la manera de hacerlo. Es por ello que uno de los aspectos esenciales para que, desde la escuela, se pueda llevar a cabo la intervención con el niño, es realizar campañas de información dirigidas a toda la comunidad, además de formarlos en cómo conseguir la inclusión de estos niños en centros educativos, colegios y guarderías, y sobre su aceptación por parte de los otros niños, ya que el hecho de no poder expresar sus emociones facialmente puede hacer que sea desplazado, dañando con ello no solo las relaciones sociales sino también su autoestima.

4.3. Áreas a intervenir con el niño

Las principales áreas de intervención se pueden dividir en los siguientes apartados:

El lenguaje (pronunciación, articulación...)

Relaciones Sociales

La higiene bucal

4.3.1. El lenguaje:

Debido a las dificultades en el habla, originadas por: la parálisis facial, el cierre incompleto del labio y la imposibilidad de utilizar la lengua con eficacia, se requiere la profundización en la intervención logopédica.

Sobre las principales dificultades que tienen a nivel del lenguaje, nombradas anteriormente, Broussard y Borazjani (2008) destacan que la forma más efectiva de comunicarse para estos niños/as es mediante:

- ❖ La aproximación de sonidos
- ❖ La utilización del lenguaje corporal
- ❖ La presión de los labios con el dedo para lograr el sonido de las consonantes.

La intervención del profesor de audición y lenguaje con el niño con S.Moebius se va a centrar principalmente, en las siguientes dimensiones del lenguaje:

- ❖ La respiración y ritmo
- ❖ La discriminación auditiva
- ❖ El desarrollo fonológico, morfosintáctico y semántico
- ❖ El uso del lenguaje.

En un primer momento se va a comenzar por establecer requisitos previos, se determinarán y desarrollarán una serie de elementos, necesidades y fases funcionales que dan origen a la consecución de los elementos lingüísticos, anteriormente citados. Todos estos requisitos previos que se fijen, van a trabajarse mediante ejercicios diseñados por profesorado de audición y lenguaje, frente al espejo y frente al alumno, con el fin de automatizar el ejercicio.

El siguiente paso se va a basar en ejercicios para el establecimiento y desarrollo de los órganos fonoarticulatorios que participan en el proceso del habla, se trata de que el niño/a logre la consecución de ejercicios de movilidad y posicionamiento de los órganos articulatorios: labios, lengua y mandíbula (praxias). Estas actividades están encaminadas al desarrollo y reeducación de la masticación, la succión y la deglución de manera indirecta.

Un aspecto que tiene gran importancia es el establecer y fijar los tres tiempos respiratorios (inspiración, espiración y pausa respiratoria) en el mismo momento que se instaure un control diafragmático correcto. Para desarrollar este aspecto, pueden ser de gran utilidad programas para aprender a respirar y el sople, utilizados en numerosas situaciones para evitar el estrés.

La discriminación auditiva es otro aspecto importante a la hora de intervenir debido a que pueden tener alguna dificultad asociada en esta área. Para plantear las actividades nos vamos a centrar en Gallego y Gallardo (1995) cuyo planteamiento de actividades es el siguiente : en un principio se basará en la imitación de ruidos producidos por objetos que se caen y se golpean, seguido por la imitación de gritos o vocalizaciones a distinta intensidad y con el acompañamiento de gestos y movimientos corporales como por ejemplo, palmadas o golpeteos; a continuación se pasará a imitaciones de sonidos u onomatopeyas de instrumentos musicales, sonidos de animales, etc. y ya por último, la imitación vocálica.

Pasamos en este momento a las etapas de intervención en la desarrollo fonético, sintáctico, léxico y semántico, aunque sólo nos centraremos en el fonético ya que es en el que más dificultades puede presentar y es algo que se puede trabajar conjuntamente en clase sin necesidad de entrar a especificar detalles hasta que el niño llega al proceso de lectura y escritura.

El desarrollo fonético permite que el niño/a sea capaz de diferenciar y reconocer los elementos fundamentales del lenguaje articulado; así, los ejercicios que se llevaran a cabo para desarrollarlo serán del tipo: imitación de la posición tipo, posibilitando que el niño perciba la vibración y la sonoridad a través del tacto, juegos onomatopéyicos de imitación de voces y ruidos, y repetición de vocalizaciones de palabras y frases formuladas previamente.

4.3.1.1. Pautas de intervención para la familia a nivel del lenguaje

Como ya dijimos anteriormente el niño/a con Síndrome de Moebius, por sus dificultades en el habla y sus problemas en la pronunciación, lo que más necesita es el trabajo logopédico, siendo un aspecto esencial que los padres colaboren con la intervención desde casa y que, si es posible, hablen con los profesores para trabajarlo también en la escuela.

Algunas recomendaciones o ejercicios que se pueden llevar a cabo para mejorar los problemas a nivel de lenguaje en los tres ámbitos (logopedia, familia, escuela) son:

- Reconducir el discurso del lenguaje; cuando el niño dice alguna letra mal, no hay que corregirle continuamente, sino decir bien la palabra (nunca decirle “no, así no se dice, se dice así”).
- Considerar la situación del estudiante en cuanto al lento desarrollo del lenguaje; así, mejoraremos las dificultades de aprendizaje que emergen en el contexto escolar debido a su escasa competencia comunicativa.
- Desarrollar estrategias acordes a la mejora de la situación escolar y fomentar la competencia expresiva y comunicativa respecto a la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer medidas colaborativas con las familias para superar la desmotivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante debido a las dificultades del lenguaje.

4.3.2. Relaciones Sociales

Toda persona conoce que las relaciones sociales son algo esencial para sentirte miembro de una comunidad. A determinadas edades las expresiones faciales y corporales toman una mayor relevancia ya que, es en esos momentos en los que los niños se relacionan y se entienden principalmente a través de ellas. Por ello, el hecho de no poder expresarse facialmente puede desencadenar el rechazo del grupo y el daño a su autoestima.

Por todo lo citado, es necesario que se intervenga tanto con el niño con S. Moebius como con su entorno, para que no se creen situaciones de discriminación, burlas, etc. Tenemos que tener en cuenta que el hecho de no poder expresar sentimientos por la parálisis no implica que no los comprenda o sienta.

Algunas recomendaciones para la intervención en esta área son:

- Ayudar al niño a que sea capaz de expresar las emociones a través de gestos complementarios con resto del cuerpo, enseñándole pautas mecánicas según estado de ánimo. Por ejemplo: normalmente cuando una persona pone triste porque le regañan, agacha la cabeza, deja los brazos estirados y el cuerpo relajado.
- Enseñarle a verbalizar las emociones, para que cuando no sepa cómo expresarlas corporalmente pueda comunicar lo que le sucede.
- A los compañeros de clase hay que hacerles ver la dificultad que tiene el compañero/a, concienciarles, evitando así las burlas. Se puede hacer con diferentes dinámicas de grupo en la que tengas que ponerte en el lugar del otro; un ejemplo de dinámica podría ser darle al alumnado una careta inexpresiva, a continuación pedirles que expresen alguna emoción con ella puesta, como por ejemplo la alegría, en una determinada situación, como puede ser cuando te dan un regalo. El niño lo hará tanto frente a los compañeros como delante de un espejo, buscando que use otros medios no faciales para expresarse y que sienta la dificultad.

Las pautas que se sigan, la forma en la que se intervenga tanto a nivel de individuo como de entorno, etc. son muy relevantes en el desarrollo de las habilidades sociales, autoestima y auto-concepto; es por ello que hay que intervenir teniendo conocimientos de la situación que está pasando el niño/a, de su entorno, etc.

4.3.3. Intervención en la higiene Bucal

Tanto desde el centro como desde el hogar, se debe hacer énfasis en la higiene bucal del niño con S. Moebius, ya que al tener una gran cantidad de dificultades a la hora de cerrar la boca, tragar, con la movilidad de la lengua... es esencial que se haga inca pié en su limpieza continua y en el modo de hacerlo; tienden a tener muchas caries y otros problemas dentales así que, si se enseña de forma adecuada y se insiste en que lo hagan, éstos se reducirán.

Algunas recomendaciones a seguir:

- Informar a la familia de las pautas generales para el lavado de dientes, mediante una hoja informativa.
- A lo largo del curso impartir jornadas comunes de cómo lavarse los dientes, se puede usar algún programa específico de los que ofrece la Junta de Andalucía.
- Que en clase se le enseñe a lavarse los dientes de forma correcta, mediante la práctica de la información que se imparta y establecerlo como hábito después del recreo y del comedor. Así favoreceremos no sólo al niño con S.Moebius, sino al colectivo de alumnos/as.

5. CONCLUSIÓN

Para concluir, destacar que lo anteriormente citado son solamente algunas de las intervenciones que se pueden llevar a cabo con los niños/as con S. Moebius pero que es esencial el trabajo a nivel de: autoestima, auto-concepto, hipotonía y dificultades visuales. Sin nos detenemos a profundizar, podremos encontrar técnicas muy sencillas que les pueden facilitar mucho la vida a estos niños y que no sólo sirven para trabajar específicamente con ellos/as, sino con cualquier otro niño que pueda tener dificultades a cualquiera de los niveles citados.

Por último destacar que, aunque sea un Síndrome muy poco frecuente, es muy importante su conocimiento ya que, si algún día llegamos a tener un caso en nuestra aula, debemos intervenir a tiempo y de forma correcta, sobre todo en las Habilidades Sociales ya que, si entre los compañeros se origina un rechazo hacia el niño con S.Moebius, será difícil que el niño/a forme parte del grupo clase, y su autoestima y auto-concepto pueden quedar tremendamente dañados.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Barreiro, M.J. (1998). *Fundación Española de Síndrome de Moebius*. Recuperado el 15 de Enero del 2012, de <http://www.moebius.org/index.html>
- Broussard, A.B. y Borazjani, J.G. (2008) en Moratalla Isasi, S. y Sánchez Romero, C. (2010). Metodología para trabajar competencias con un estudiante con síndrome de Moebius. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 30(4), pp. 174-179.
- Echoard, L. (1999). *Asociación francesa de Síndrome de Moebius*. Recuperado el 14 de enero del 2012, de <http://www.moebius-france.com/index.php?p=therapie>
- Gallego, J.L. y Gallardo, J.R. (1995) en Moratalla Isasi, S. y Sánchez Romero, C. (2010). Metodología para trabajar competencias con un estudiante con síndrome de Moebius. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 30(4), pp. 174-179.
- Moratalla Isasi, S. y Sánchez Romero, C. (2010). Metodología para trabajar competencias con un estudiante con síndrome de Moebius. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 30(4), pp. 174-179.

MEDIDAS PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD.

*Arcos Rus, Francisco Javier.
Pedrajas López, Mercedes Lorena.
Sosa Mendoza, Nazaret.
Universidad de Almería
franarcus@hotmail.com*

594

RESUMEN

Existe un elevado porcentaje de alumnos que fracasan en sus estudios a causa del desconocimiento de sus necesidades. Por ello, creemos esencial poner a disposición de los docentes técnicas, recursos, actuaciones, etc. existentes para trabajar la inclusión de la mejor forma posible.

Dentro de esta gran diversidad de necesidades especiales, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es una de las que más impulso ha tomado actualmente, debido a la frecuencia con que se presenta en las aulas y al desconcierto que crea en cuanto a su intervención.

Así veremos que, aunque es un trastorno crónico, una buena intervención puede llevar a paliar los problemas en cada contexto de desarrollo del sujeto.

1. ¿QUÉ ES EL TDAH?

Llegar a definir claramente el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH en adelante) es complicado, puesto que no se ha llegado a una unanimidad en las características del mismo. Si echamos un vistazo a la literatura existente, comprobamos cómo los distintos autores designan la problemática central de estos niños/as en áreas diferentes, aunque sí hay concordia en la afectación de dichos aspectos; así, el carácter reciente del trastorno y la evolución tan diferente de la investigación del mismo, trae como consecuencia directa que el mal-conocimiento en los diferentes contextos se haga más patente.

Aunque su etiología sigue siendo algo enigmática, actualmente se define como un trastorno del comportamiento de origen neurobiológico provocado por un desequilibrio de neurotransmisores del cerebro, que afecta a entre un 3 y un 5% de la población infantil (APA, 2001), con mayor incidencia masculina a razón de 4 niños por cada niña afectada, y que se manifiesta antes de los 7 años.

Este trastorno se caracteriza por la impulsividad, déficit de atención y sobreactividad motora, principalmente, a lo que Barkley (1990) denominó “*Santísima Trinidad*” debido a la importancia de la interrelación de dichos aspectos para configurar el perfil del sujeto. Pero, como veremos más adelante, la importancia y gravedad del tema, señalado por Taylor (1991), no sólo residirá

en estas manifestaciones conocidas, sino en su contribución a acentuar la vulnerabilidad del niño/a hacia otros problemas y dificultades.

Centrándonos en los manuales diagnósticos, vemos que tampoco existe coincidencia plena entre los criterios diagnósticos presentados por el DSM-IV y los presentados por el CIE-10. Ahora bien, en nuestra propuesta nos ceñiremos a lo establecido en el primero en cuanto a criterios y tipologías, ya que transcurre en la línea del protocolo de evaluación que propondremos posteriormente, es por ello que recomendamos su consulta.

Como ya mencionamos, el trastorno es crónico aunque su pronóstico es favorable en la mayoría de los casos, presentándose una dura adolescencia pero una madurez con una reducción de los síntomas. Esta evolución dependerá de variables como: la temprana identificación e intervención, las áreas que se vean más afectadas, el apoyo familiar y social que el individuo reciba y el apoyo psicológico y control del estrés por parte de los padres.

2. IDENTIFICACIÓN Y TRATAMIENTO

Con independencia de los aspectos definitorios y diagnósticos anteriormente citados, el punto de partida en la identificación y diagnóstico del TDAH parece claro para todos: problemas de inatención, impulsividad y sobreactividad motora. No obstante, debemos tener muy presente que estas conductas no son indicativas de un determinado problema, puesto que son “normales” en la infancia. Así pues, teniendo en cuenta el *Modelo de Autorregulación de Barkley*, debemos ser conscientes de que los problemas de desinhibición detectados inicialmente, deben corresponderse con déficits, en al menos, alguna de las cuatro funciones ejecutivas propuestas como definitorias del trastorno, estas son:

- Su inadecuada respuesta inhibitoria, dificultades en el control de impulsos y dificultades en la capacidad para demorar recompensas.
- Su excesiva actividad en tareas irrelevantes o bien su pobre regulación de la actividad frente a la exigencia de una determinada situación.
- Sus dificultades en la regulación de las emociones, la motivación y el estar alerta.
- Su mayor variabilidad en el rendimiento de su trabajo.

Así pues, la evaluación debe complementarse con recogida de observación de la vida diaria del niño, donde se establezca si presenta problemas evidentes en torno a las características citadas.

Parece claro, por tanto, que es necesario incluir dentro del diagnóstico diferentes instrumentos aportados por diferentes agentes y realizados mediante diversas técnicas; es decir, además de realizar una intervención multicomponente, es necesario realizar del mismo modo una evaluación multicomponente. En este sentido, aconsejamos seguir el Protocolo IMAT (Servera, 2008), creado por la Unidad de TDAH del Departamento de Psicología de la Universitat de les Illes Balears, el cual pretende guiar este proceso de recogida y análisis de datos mediante una

propuesta secuenciada de instrumentos, llevada a cabo por diferentes agentes en los diferentes momentos de dicho proceso. La justificación acerca de la elección de este modelo está determinada por el hecho de que intenta adaptar las pruebas y tareas de evaluación al Modelo teórico de Autorregulación de Barkley. Además, está adaptado a los criterios estandarizados a nivel internacional del DSM-IV a la vez que utiliza instrumentos de evaluación normalizados por edad (entre 6-7 y 10-11 años).

Finalmente, cabe añadir que su identificación temprana traerá mejoras en sus relaciones familiares, escolares y sociales en general, alejará los riesgos que presentan de experimentar una disminución pronunciada de la confianza en sí mismos e incluso de padecer depresión. Por el contrario, la demora en el diagnóstico aumenta el estrés personal y familiar, incrementando la posibilidad de fracasos.

A la hora de abordar el tratamiento con niños, se puede realizar desde tres perspectivas: la farmacológica, la psicoeducativa y la multimodal, recomendada en la mayoría de los casos gracias al complemento y refuerzo que supone trabajar desde los dos ámbitos.

3. RESPUESTA EDUCATIVA

Antes de iniciarnos en la respuesta educativa, nos gustaría recalcar que ésta deberá fundamentarse en los principios de Atención a la Diversidad, Equidad, Inclusión y Formación Global que preconizan la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación y la Ley 17/2007, de 10 de Diciembre de Educación de Andalucía; además, como se indicará más adelante, tendremos como espina dorsal de esta respuesta la Orden del 25 de Julio de 2008 por la que se regula la Atención a la Diversidad.

Debido a la heterogeneidad de los sujetos afectados por el trastorno, el primer paso será explorar el conocimiento previo de los padres, sus experiencias, expectativas, características, etc. buscando la desmitificación del trastorno y creando una red de comunicación-colaboración entre toda la comunidad que atiende al niño que, teniendo en cuenta las características anteriormente descritas, marcará el punto de partida para el diseño de nuestra intervención.

Llegados a este punto queda claro que, aún teniendo que individualizar, sí que pueden destacarse algunos ámbitos de intervención generales que serán centro del trabajo, siendo: problemas conductuales, alteraciones sociales, problemas emocionales, escolares y dificultades cognitivas.

Así, esta respuesta estará dividida en cuatro niveles: centro, aula, individuo y familia, que deberán trabajar de forma coordinada.

3.1. Centro educativo

La organización del centro ha de ser flexible ante los requerimientos de estos alumnos. Por ello, es deseable que la dirección del centro apoye al profesorado y le permita hacer las adaptaciones

necesarias.

Para tal fin, en lo que a ámbitos formales se refiere, la *ORDEN de 25 de julio de 2008 de Atención a la Diversidad* establece como principales medidas organizativas: los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor/a dentro del aula y modelo flexible de horario lectivo semanal. Ahora bien, es necesario que la totalidad del profesorado asuma estas directrices en un ejercicio de responsabilidad común.

3.2. Aula

Nuestra propuesta metodológica se concreta en una Adaptación Curricular no Significativa de Acceso. Así, destacaremos de forma fundamental:

a) La actitud del profesor.

El comportamiento inquieto, desorganizado y disruptivo del niño hiperactivo repercute en las estrategias y métodos que adoptan los docentes, quienes suelen comportarse de manera más prohibitiva y controladora. No obstante, los intentos de control y la reorganización del aula que ponen en práctica suelen resultar fallidas, complicándose aún más la situación. Llegados a este punto, las relaciones profesor-niño hiperactivo se tornan más negativas y difíciles cuantas más experiencias de fracaso se vayan acumulando. Una excesiva carga de situaciones de este tipo tendría como consecuencia un perjuicio tanto en la motivación como en las actitudes que el alumno mostrará frente a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido es necesario hacer balance sobre algunos datos estadísticos en cuanto al rendimiento escolar y a los índices de abandono escolar, ya que en España el 60% de los niños hiperactivos ha repetido curso y aproximadamente el 35% abandona los estudios sin haberlos terminado (Moreno, 2007). En nuestra opinión, un buen conocimiento de las características del trastorno, así como la mejora de la formación del profesorado en estrategias, pautas y programas de intervención específicas de hiperactividad, ayudarán a paliar los alarmantes resultados anteriormente citados.

b) Planificación del aula

Debido a las características de este alumnado, planificar de forma estructurada los espacios del aula y los tiempos diarios creando una rutina, serán aspectos clave.

- Espacios

La mayoría de autores optan por una distribución de pupitres en filas o parejas, ya que promueven la discusión y se facilita el trabajo independiente; sin embargo, nosotros recomendaríamos que, aunque comencemos la intervención con este formato, cambiemos cuando estemos preparados la disposición a “U” o herradura, que mejora la interacción con los alumnos y el movimiento del docente en el aula.

El docente deberá tener fácil acceso a los estudiantes, sobre todo al alumnado con TDAH, por lo que sería recomendable situarlos cerca de la mesa del maestro/a y lejos de puertas o ventanas.

Además, cuidaremos de rodear al estudiante de los alumnos más tranquilos y con gran capacidad de atención para evitar distracciones, cuidando especialmente las situaciones en las que el alumnado trabaja con materiales diversos con un plan de recogida.

- Tiempos

Será necesario llevar a cabo una planificación rutinaria del tiempo de actividades en el aula, ya que este hecho facilitará la mejora del resto de intervenciones. Que los niños sepan cuándo comienza una actividad y cuándo termina, además de implantar una rutina de recogida de material, llevarán al niño a ejercitar e interiorizar las pautas de concentración-abandono-preparación-concentración, para el cambio de actividades.

La importancia de la rutina llevará a que sea preciso avisar previamente al alumnado de los cambios inesperados de horario y otras actividades especiales que se realicen como celebraciones del Día de la Constitución, Día de Andalucía, Carnaval, etc.

Uno de los puntos más importantes de este apartado será la flexibilización de tiempos, anteriormente recogido.

c) Estrategias de trabajo y orientaciones metodológicas

Una vez estructurados tiempos y espacios de trabajo, será necesario a nivel de aula llevar a cabo estrategias generales de trabajo en los puntos de mayor dificultad del alumnado con TDAH; en el caso que se nos presenta, marcaremos pautas de actuación ante cada ámbito anteriormente descrito, basándonos en el trabajo de autores como la Asociación Balear de Padres de niños con TDAH y Malagón Cubero (2010), con ánimo de que el propio docente encuentre una guía de trabajo que le ayude a orientar su práctica en situaciones concretas.

● Trabajo en la Atención: como ya hemos justificado con anterioridad, ésta será una de las principales áreas a la que deberemos prestar especial interés debido a las necesidades que presenta este alumnado. Así, podremos incidir positivamente en la mejora de dicha capacidad a través de estrategias como: preparar un pupitre aislado para tareas de mayor concentración, controlar su atención de forma indirecta (un gesto, un acercamiento físico...), dar instrucciones concretas y cortas sobre la tarea, permitirle que se levante de su silla cuando ha permanecido un tiempo razonable en su silla, etc.

● Mejorar la Motivación hacia el trabajo: para tal fin, contemplaremos medidas como: mantener tutorías individualizadas cortas para explicarle qué se espera de él, utilizar el reforzamiento con puntos, explicar las dudas de una manera dinámica, haciéndole preguntas y animarle hacia el uso de la agenda o darle técnicas de estudio en clase.

● Mejorar la conducta y la impulsividad: algunas de las estrategias que aconsejamos en este apartado son: llevar a cabo tutorías grupales para crear y valorar normas, supervisarle constantemente sin que sea el centro de atención, elogiar las conductas positivas a través de premios o refuerzo social (el alumno podría llevar a cabo un autorregistro), ignorar, dentro de la medida de lo posible, conductas que busquen llamar nuestra atención, además de anticipar y evitar situaciones que puedan ser problemáticas, utilizando sólo el castigo para situaciones muy graves.

● Mejorar la autoestima y la inclusión: recogeremos las siguientes recomendaciones: tutorías grupales para promover el acercamiento de los alumnos, así como el trabajo cooperativo; ofrecerles responsabilidades en clase, modificar el lenguaje para evitar los “NO”, las acusaciones, ridiculizaciones, etc.; crear situaciones de confianza con el alumno para mejorar la comunicación...

● Mejorar aspectos cognitivos: podremos potenciar este área si incidimos en el entrenamiento en autoinstrucciones, en el autocontrol (mediante la autoevaluación, el autocontrato o el establecimiento de un plan de acción en el que se fije qué hacer y cómo conseguirlo) y en la resolución de problemas.

● Sistema de evaluación: será un aspecto esencial en el que contemplaremos medidas como: anticipar suficientemente las fechas de los mismos, respetar los tiempos que el alumno necesite para responder, reducir el número de preguntas por hoja (o usar un tipo test), alternar exámenes orales y escritos, verificar la comprensión del examen, comprobar que ha contestado toda las preguntas, recordarle que debe revisar los exámenes antes de entregarlos, etc.

d) Recursos recomendados

- ✓ Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Sandra R. Rief. Paidós.
- ✓ Estrategias para entender y ayudar a niños con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA/H). CEAC.
- ✓ Cuaderno de Trabajo para padres, maestros y niños sobre el Trastorno de Bajo Nivel de Atención (ADD). Harvey c. Parker, PH. D. Specialty Press, Inc.
- ✓ El alumno con TDAH. Guía Práctica para educadores. B. Mena, R. Nicolau, L. Salat, P. Tort, B. Romero. Ed. Mayo. Fundación Adana

Además, será imprescindible trabajar con ellos de modo lúdico, por lo que algunos recursos web que recomendaremos, pudiéndose trabajar también en el hogar, serán:

- <http://janssencilag.entornodigital.com/>
- <http://www.zonadejuegostdah.blogspot.com/view/flipcard>
- <http://juegos.tdah.tel/>

3.3. Individuo y familia

Incertidumbre, cansancio, agotamiento emocional, frustración y autocrítica son los adjetivos más sobresalientes del rol que desempeñan los padres de niños/as con TDAH.

La dificultad educativa familiar ante estos casos es muy grande ya que, además de los sentimientos de culpabilidad, los conflictos por mal funcionamiento de las técnicas tradicionales educativas asociadas al rol paterno, son parte central de la vida diaria de estos núcleos. Todo ello se acrecentará si es el propio padre o madre quien se vea afectada por el trastorno y sea heredado por el hijo/a, debido a los problemas que, aunque reducidos, persisten en la etapa adulta.

Convendrá recordar a los padres algunas premisas necesarias para enfrentarse al día a día con optimismo y viendo mejoras (Eddy Ives, 2006): ser coherentes a lo largo del tiempo y entre sí, es decir, trabajar en equipo y de forma consistente; expresar sus sentimientos para que su hijo/a sepa que no disfrutan castigando, no poner castigos desproporcionados o que no se vayan a cumplir, elogiarle cuando haga algo bien y evitar los sarcasmos, no atacar o rechazar al niño, sino su conducta; no deben olvidar que su hijo o hija tiene una disfunción cognitiva así que, cuando se noten muy tensos, es mejor aislarse para tranquilizarse, no debemos perder el control con el menor. Planificar con antelación las posibles situaciones conflictivas dando explicaciones claras y concretas de cómo esperan que se comporten, será la mejor opción a medida que el sujeto crece.

Uno de los problemas principales a los que se enfrentan las familias con hijos con TDAH es la aparición y mantenimiento de alteraciones conductuales y trastornos asociados, debidos a una inadecuación del estilo educativo parental y la discrepancia entre las actuaciones del padre y la madre.

Así, el nivel de estrés parental sumado al temperamento del menor con TDAH, determinarán el estilo disciplinario, siendo en la mayoría de casos estrategias agresivas y autoritarias las que los padres normalizan en su día a día, que desembocarán en el aumento de la gravedad de síntomas por parte del niño y la aparición de otros trastornos de conducta (Presentación, Pinto, Meliá y Miranda, 2009).

3.4. Trabajo coordinado centro-familias-agentes externos

En general, deberemos buscar desde el centro educativo de referencia ofrecer soporte y espacios para una coordinación real entre todos los sectores que intervienen en el trabajo con el niño con TDAH.

a. La coordinación entre profesores

Uno de los puntos clave en la coordinación del centro recaerá en el trabajo del profesorado; la totalidad de profesores del centro debe conocer en términos generales las directrices que se están siguiendo con el sujeto con TDAH con la idea de que se implementen las mismas técnicas de control de conductas, también en espacios como el recreo en el que interviene todo el personal docente, y en siguientes cursos; además, facilitará la posibilidad de implementar y mantener de forma sistemática los apoyos metodológicos necesarios para la generalización del aprendizaje.

b. La coordinación de todos los profesionales

Del mismo modo, será básico el trabajo con psicólogos y psicopedagogos escolares, facilitando la coordinación con otros centros a los que el niño/a pueda ir, por ejemplo, en el cambio a secundaria, para que sigan la misma metodología de trabajo.

Además, buscaremos la coordinación con otros profesionales, como el sector médico, para conocer el tratamiento que llevan a cabo y cómo actuar ante sus efectos, logopedas para el apoyo en la problemática del lenguaje, distintas asociaciones, etc.

c. La coordinación con las familias

El primer punto a trabajar con las familias será informarles de qué tiene su hijo, a qué se enfrentan y cómo puede evolucionar, ayudándolos a organizar la búsqueda de ayuda profesional, el trabajo en casa y el trabajo coordinado con la escuela.

Debemos hacerles conscientes de que no pueden solucionar todos sus problemas diarios a la vez, estableciendo un sistema de objetivos simples, claros y precisos que irán aumentando en complejidad. Además, deberemos entrenarles en el uso de castigos y privilegios, para que no pierdan su efectividad.

Moreno García (2007), recoge unos consejos a las familias a la hora de enfrentarse a la escolarización de su hijo, de entre los que se destacan: la creación de un clima de confianza y colaboración con el profesorado tutor del menor, manteniendo un contacto permanente con el mismo, preparando las visitas previamente, apuntando qué me interesa preguntar, cómo van los objetivos marcados; además, será importante la supervisión del trabajo escolar diario del menor en casa, ofreciendo apoyo para su realización mediante agendas y correo electrónico.

Recursos recomendados

- El niño hiperactivo. (Guías para padres). Inmaculada Moreno. Ed. Pirámide.
- Hijos hiperactivos. Gargallo López, B. Ed. CEAC.
- Hiperactivo, Impulsivo, Distráido, ¿Me conoces? Guía acerca del Déficit atencional para padres. Bauermeister, J.J. Grupo Albor-Cohs.
- Destacaremos como uno de los más completos de los revisados el MODELO COMPRENSIVO DE ACTUACIÓN DE MIRANDA Y GARCÍA.

4. CONCLUSIONES

El desempeño de la práctica docente en alumnos con TDAH es una tarea compleja que requiere la participación y colaboración activa tanto de los profesionales como de las personas que conforman su núcleo familiar. Tareas como la identificación y evaluación del trastorno, la programación de la respuesta educativa y la selección de estrategias concretas de intervención,

se trabajarán desde esta Perspectiva Multimodal. Del mismo modo, la intervención psicoeducativa deberá ir en consonancia con un tratamiento farmacológico para así optimizar los resultados de ésta.

Igualmente, resulta necesario mejorar la formación del profesorado para que aumente su capacidad técnica y mejore su comprensión del trastorno a fin de que desarrolle actitudes que consigan impulsar a estos alumnos/as.

En cuanto a la intervención con padres, las escuelas de padres y el entrenamiento parental, son una herramienta esencial para la adaptación familiar al TDAH. Uno de los objetivos prioritarios será el de hacer que tomen conciencia del vital rol que desempeñan dentro de la intervención. Como dijo Pedrajas, M.L. (2011): *“Habrá días negros pero, como profesionales concienciados, debemos luchar y apoyarles para que salten con fuerza todos los obstáculos de la carrera de su vida familiar”*.

En cuanto a la investigación, cabe destacar la necesidad de seguir avanzando en la descripción de las manifestaciones de los síntomas nucleares del trastorno, adaptando la realidad personal y social de sus afectados.

Desde nuestro punto de vista, tras haber revisado gran cantidad de bibliografía específica, el TDAH es un tema al que se debería tratar con más cuidado, es decir, debemos como profesionales, no tachar a la ligera esta problemática, además de luchar por un conocimiento e inclusión de estas personas en todos los aspectos que la sociedad nos ofrece.

Volviendo a recuperar las palabras de nuestra compañera, *“Recordemos que cada persona que habita la Tierra es un mundo en sí, respetemos y no sólo eso, AMEMOS la diversidad, ya que la riqueza de la sociedad reside en ellas”* (Pedrajas, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2001) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV TR*. Barcelona: Masson.
- BARKLEY, R.A. (1990) en Fernández, J.M. (2006). Análisis de la relación entre la reflexividad-impulsividad y la hiperactividad. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1324/1/16447748.pdf>
- EDDY IVES, L. (2006). Intervenciones no farmacológicas en el entorno familiar de niños con Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 8, pp.57-67.
- LEY 17/2007, de 10 de Diciembre, de Educación de Andalucía, BOJA número 252 (2007)
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, BOE número 106 (2006)
- LORO-LÓPEZ, M. ET AL (2009). Actualización en el tratamiento del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*. 49, pp. 257-264.

- MALAGÓN CUBERO, M. (2010). Estrategias de intervención en el aula para alumnos con TDAH. *Revista Digital Enfoques Educativos*. 58, 126-137.
- MORENO GARCÍA, I. (2007). *El niño hiperactivo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- ORDEN del 25 de Julio de 2008 por la que se regula la Atención a la Diversidad, BOJA número167 (2008)
- PEDRAJAS, M.L. (2011) en Arcos, F. y Pedrajas, M.L. (2011). *Protocolo de intervención para alumnado con TDAH*. Almería: Universidad de Almería (inédito)
- PRESENTACIÓN, M. J., ET AL (2009). Efectos sobre el contexto familiar de una intervención psicosocial compleja en niños con TDAH. *Escritos de Psicología*. Vol. 2, 3, pp. 18-26.
- SERVERA, M. (2008). Evaluación de la sintomatología principal y asociada al TDAH: Bases para un diagnóstico. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de http://csat2.files.wordpress.com/2008/09/servera_burgos.pdf
- TAYLOR, E. (1991). *El niño hiperactivo*. Madrid: Martínez.

EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN ACOGE: UN PARAGUAS LLAMADO INCLUSIÓN

Ángela Campuzano-Cuadrado

Roberto Santos-Fernández

Beatriz Gallego-López

Grupo de Investigación ACOGE

Departamento de Pedagogía Facultad de Educación y Trabajo Social

Universidad de Valladolid

angy_campu418@hotmail.com

604

RESUMEN

Con el presente artículo pretendemos dar a conocer el trabajo que estamos realizando en el seno del grupo de investigación ACOGE que tiene como objetivo un trabajo en red realizado por los diferentes agentes sociales como son la escuela, la Universidad y las familias.

A su vez nos involucramos en la investigación de varios frentes abiertos, enfocados todos ellos hacia el objetivo común del grupo ACOGE, que es la Inclusión escolar.

Asimismo, tenemos en cuenta el aspecto dual de la formación, referida tanto al alumnado universitario como al profesorado, siempre desde el marco del aprendizaje dialógico y las pretensiones de validez.

1. ABRIENDO EL PARAGUAS. LOS INICIOS

Fruto del interés que despertaba en un grupo de personas el tema de inclusión, a lo largo del año 2009, empezó a emerger la idea de trabajar de manera conjunta alrededor de este foco; lo cual dio origen posteriormente a la creación del grupo de investigación llamado ACOGE.

En relación con el foco en el que confluía el interés general: la inclusión, previamente se habían realizado trabajos sobre los procesos de integración del alumnado inmigrante nuevo en los centros escolares desde la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid y otros trabajos sobre interculturalidad en el ámbito escolar y desde los Centros de Formación de Profesorado.

ACOGES está formado por un colectivo de personas cuyas intenciones pueden resumirse en un intento por transformar la educación desde la construcción conjunta de conocimiento en torno a la educación inclusiva.

En este sentido, ACOGE está integrado por profesionales de diferentes ámbitos y niveles educativos (profesionales de la Educación Social, de Educación Primaria, Secundaria, Profesorado universitario, Profesionales de la Orientación Educativa, etc.) que parten de las necesidades socioeducativas de los entornos que abordan.

Nuestro centro de interés como grupo se centra en el carisma transformador de realidades que contemplen cualquier colectivo desfavorecido en aras a la inclusión eficaz de todas las personas en los sistemas socioeducativos.

Podemos decir que el intento hacia esta transformación social y educativa se sustenta en tres pilares básicos:

- La acción social y escolar adaptada a las necesidades sociales y escolares.
- La conexión de este trabajo con la Formación Inicial del Profesorado en las Facultades de Educación.
- La investigación y la construcción de conocimiento científico a partir de este trabajo socio-escolar.

De este modo, nos centramos en el trabajo en red, la coordinación con diferentes organizaciones sociales y educativas, el trabajo conjunto con colegios e institutos de nuestra comunidad, con movimientos ciudadanos y con la Universidad. Asimismo, seguimos las líneas del trabajo dialógico Vygotsky (1979); Habermas, (1987); Freire, (1997) y Flecha, (1997) entre otros, dirigidas hacia la transformación de las estructuras verticales de funcionamiento social y educativo que imposibilitan las acciones de éxito y calidad en la educación.

Para lograr una educación inclusiva se deben incluir a todas las voces, por eso creemos que este trabajo no puede ser entendido de otra forma que no sea mediante el trabajo conjunto y abierto a la comunidad.

En este sentido, las personas que formamos parte de este equipo nos regimos por unos principios básicos que podemos sintetizar como:

- Defensa de los Derechos Humanos. Suponen un referente de nuestro compromiso con la defensa de la dignidad y la justicia para todos los seres humanos.
- Diversidad. Constituye nuestra identidad múltiple y hace que nos manifestemos como seres singulares y genera la riqueza de los vínculos sociales.
- Igualdad. Convencimiento de que, pese a las diferencias, todas las personas tienen la misma naturaleza y el mismo valor como seres humanos y han de tener las mismas oportunidades para acceder a los derechos básicos.
- Rechazo de las pretensiones de poder. Rechazamos la utilización de cualquier posición o cualquier argumento de poder en la construcción de nuestras prácticas y en nuestras interacciones. Remarcamos la necesidad del diálogo igualitario.
- Creencia en la fuerza de los Argumentos. Debe ser la fuerza de los argumentos, generados en el diálogo igualitario en que participen todas las personas

implicadas, buscando el interés colectivo, el que guíe nuestra práctica.

- Creencia en la Participación. Nos obligamos, por coherencia, a generar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo.
- Esperanza de transformación. Estamos convencidos de la necesidad de construir propuestas de posibilidad, de generar una conciencia crítica en los seres humanos para hacerlos conscientes de que se puede transformar la realidad y es factible vencer el fatalismo que promueven los discursos del pensamiento único.
- Indignación y búsqueda de erradicación de situaciones socioeducativas injustas. Asumimos la necesidad de denunciar las estructuras y situaciones que constituyen una realidad injusta, así como aquellos mecanismos que impiden su transformación.

Teniendo en cuenta estos principios que nos unen y acercan a una visión compartida de la educación inclusiva, funcionamos sin ningún tipo de estructura jerárquica. En este sentido, nuestra forma de trabajar se caracteriza porque cada uno de nosotros nos ocupamos de una tarea en función de los objetivos que nos vamos marcando. Algunos nos centramos más en las tareas teóricas, otros en las propuestas prácticas, ya que debido a la gran diversidad de perfiles que tenemos en ACOGE contamos con una gran parte de personal que trabaja en la escuela y en otros ámbitos sociales.

De este modo, entendemos que la forma de trabajar en la Universidad y en cualquier otro escenario educativo debe estar vinculada con la realidad social y con la transformación de la misma para dar respuesta a las necesidades de las personas que están implicadas en ella. Así pues, investigamos sobre temas educativos que repercuten en la actualización y mejora de la docencia correspondiente con el ámbito de cada miembro del grupo (infantil, primaria, secundaria o universidad), además intentamos potenciar las relaciones entre escuela y Universidad, a través de dos vías de actuación: Por un lado, que la escuela sirva de lugar de formación de los futuros maestros a través del contacto con contextos reales. Y por otro lado, desde la Universidad pretendemos aportar a la escuela investigaciones para la mejora de todo el proceso educativo (currículum, prácticas educativas, planificación del centro, etc.).

Con ese propósito hemos puesto en marcha una serie de proyectos en el ámbito de la formación, la innovación y la investigación, los cuales describiremos brevemente en la siguiente sección.

Para ayudarnos a organizar la información y los materiales referentes al grupo y a los diferentes proyectos contamos con dos plataformas tecnológicas, una plataforma wiki⁵⁸ y un blog⁵⁹ que favorecen tanto la planificación interna como la divulgación de nuestro trabajo al

⁵⁸ <http://www.gsic.uva.es/wikis/ACOGUE>

⁵⁹ <http://grupoacoge.wordpress.com>

exterior. Asimismo, en estas plataformas podemos encontrar, entre otras cosas, una breve explicación de todos los proyectos en los que estamos inmersos, un calendario de las actividades programadas para el grupo, las diferentes actas de las reuniones, los informes generales que vamos redactando, noticias, publicaciones del grupo, enlaces de interés.

2. LAS VARILLAS DEL PARAGUAS. LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Una de las singularidades del grupo es la diversidad de proyectos que tenemos en marcha en estos momentos. Por este motivo seguimos una línea de proyectos de investigación que surgen de necesidades concretas y que confluyen todos ellos a través del marco de la Inclusión. Es por este motivo que, respecto a la implicación de las personas en los diferentes proyectos, podemos destacar que no todas ellas llevan a cabo la totalidad de los proyectos, sino que se implican en aquellos que están más cercanos a sus posibilidades e intereses.

De este modo, entre los proyectos más relevantes del grupo podemos señalar los siguientes:

1- Planes de Acogida⁶⁰

En este proyecto hemos analizado las propuestas que los centros escolares tienen para acoger al alumnado de nuevo ingreso en el colegio, con el compromiso, tras el análisis, de realizar una propuesta enfocada desde los pilares de la inclusión. Hemos analizado los planes de 120 centros educativos de primaria de Castilla y León y hemos obtenido una serie de información descriptiva sobre las medidas inclusivas adoptadas en dichos planes.

2- Proyecto de Innovación Docente

Este es un proyecto de innovación docente subvencionado por la Universidad de Valladolid⁶¹, donde cada profesor o profesora participante en el proyecto ha diseñado una práctica inclusiva dentro de su asignatura de Grado, que comparte y desarrolla con los estudiantes durante el curso académico.

Estas prácticas, en función de las características de las asignaturas tienen un enfoque

⁶⁰ La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León entiende los Planes de Acogida como:
El conjunto de actuaciones diseñadas y planificadas que deben llevar a cabo los centros docentes en los momentos iniciales de la incorporación a éstos de todo el alumnado, y en especial del alumnado de integración tardía en el sistema educativo. (ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, recogida en el BocyL de 13 de Agosto de 2010, p. 64455).

⁶¹ Plan Estratégico del Vicerrectorado de Docencia Acciones de Apoyo a la Innovación Docente (http://www.uva.es/uva/export/portal/com/bin/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/VicerrectoradoCalidadInnovacion/Innovacion_educativa/Convocatorias/PID_2011/130450605534_3_convocatoria_pid_2011.pdf)

teórico o formativo o de aplicación práctica en los centros escolares. Una vez diseñadas, se exponen al final del curso, otorgando a los planes de estudio de los Grados de Maestros un enfoque global e inclusivo.

3- Comunidades de Aprendizaje⁶²

Este proyecto es el que da un mayor sentido a la forma de trabajar del grupo, a través del trabajo comunitario. En él está trabajando muy intensamente el equipo directivo y el claustro del C.E.I.P. Miguel Iscar ubicado en el barrio España de Valladolid. Nosotros desde la Universidad, hemos sido invitados a participar en este proyecto en el cual, participa el alumnado de la Universidad de Valladolid como voluntariado, complementando su formación teórica a través de las medidas educativas que la literatura científica establece como exitosas, y el profesorado de la Universidad implicado a su vez en el proyecto de innovación docente. Del mismo modo, los familiares y los agentes sociales vuelcan sus labores comunitarias en esta escuela, siendo una parte fundamental del proyecto.

4- Competencias básicas en la escuela inclusiva⁶³

Proyecto impulsado desde el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI), con la intención de dar calidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje y centrado en el ámbito curricular. Con él estamos intentando generar (en colaboración de toda la comunidad: estudiantes de Magisterio, profesorado de los colegios y profesorado universitario) una propuesta desde las competencias básicas que unifique las líneas prioritarias de la inclusión. Es decir, una propuesta curricular que integre participación comunitaria, globalidad en el enfoque de las disciplinas y heterogeneidad en las propuestas organizativas.

5- Encuesta políticas, culturas y prácticas inclusivas

Este proyecto está basado en “*Index for inclusion*” (Índice por la Inclusión), de Booth & Ainscow (2000), una obra esencial para impulsar los procesos de cambio hacia una mayor inclusión educativa en los centros escolares. Este material contempla el proceso de inclusión educativa desde un planteamiento global, ya que está dirigido al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión y no sólo aquellos diagnosticados con “Necesidades Educativas Especiales”. Por la importancia que este material tiene en el tema de la inclusión, hemos elaborado una versión en castellano, que nos ayude a comprender la situación de diversos indicadores especificados en la obra, que estamos llevando a cabo en diferentes escuelas.

⁶² Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., Valls, R. (2006)

⁶³ <http://crei.centros.educa.jcyl.es> Financiado por los fondos del Ministerio de Educación (ORDEN EDU/1427/2011, de 20 de mayo. Recogida en el BOE de 31 de mayo de 2011)

Este proyecto se realiza a través de una serie de lecturas de autores clásicos⁶⁴ en educación que promueven ideas transformadoras y de diálogo. Nuestra intención es ir formando un marco teórico común que oriente nuestras acciones como grupo y con el que podamos discutir la coherencia de las acciones educativas realizadas en los contextos sociales, escolares y universitarios.

3. EL BASTÓN DEL PARAGUAS. LA FORMACIÓN

Uno de los aspectos fundamentales sobre el que estamos apostando fuertemente guarda relación con la formación. Debido a la gran diversidad de personas que conformamos el grupo creemos necesario nuestro continuo reciclaje. Es por ello, que podemos hablar de diferentes tipos y momentos de formación.

En primer lugar, el profesorado de la Universidad de Valladolid dedicado a la formación de futuros maestros y maestras, está sumamente interesado en proporcionar a sus estudiantes una educación que les permita ser parte fundamental para el grupo. Por este motivo, consideramos esencial otorgarles una formación integral, no sólo consistente en aportarles contenidos teóricos, sino también una serie de valores y actitudes acordes con los principios de ACOGE.

En este sentido, desde las diferentes asignaturas de la Universidad se está desarrollando un proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de proporcionar los conocimientos necesarios para que los alumnos y alumnas de la Universidad puedan aplicarlos como voluntarios en el CEIP.

Además, esta formación también se está llevando a cabo mediante interacciones que se producen entre el alumnado y las personas implicadas en cada proyecto.

Desde el grupo no solamente centramos la formación hacia el alumnado de magisterio y educación social, sino que también estamos interesados en una formación global de todas las personas que integramos ACOGE: Profesorado de universidad, de secundaria, de primaria y de infantil; educadores sociales, familias, etc.

Todos nosotros estamos en continua formación tanto interna como externa. En este sentido,

⁶⁴ 1º mes: Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

2º mes: Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. (primera mitad del libro) Barcelona: Paidós.

3º mes: Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. (segunda mitad del libro) Barcelona: Paidós.

4º mes: Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

organizamos conferencias, cursos y tertulias dialógicas que nos permitan compartir nuestras ideas y opiniones y, de este modo, consigamos la construcción conjunta del aprendizaje. Acudimos a cursos que organizan, entre otras entidades, los CFIEs y el CREI con el fin no solo de formarnos, sino además, de contribuir dialógicamente a la formación del resto y a crear redes de comunicación que nos ayuden a aprender los unos de los otros y a establecer grupos de trabajo interesados en los temas que desde el grupo se fomentan.

Por lo tanto, podemos decir que la formación en el grupo no es solamente una cuestión de adquisición de conceptos, sino que va mucho más allá. Partimos de la idea de una construcción del conocimiento de manera igualitaria, potenciando las pretensiones de validez, huyendo de las de poder, y basado en el aprendizaje comunicativo. Es decir, en palabras de Flecha (1997), *las pretensiones de poder tratan de imponerse por la fuerza, las pretensiones de validez se basan en el diálogo en torno a argumentos. El aprendizaje comunicativo basado en la acción comunicativa no sólo es mejor porque es más participativo, sino también porque produce más reflexión y, por lo tanto, más aprendizaje instrumental del que realmente resulta decisivo para crear o no exclusión social.*

4. PROTEGIÉNDONOS BAJO EL PARAGUAS. CONCLUSIÓN

Como visión general destacar dos puntos importantes. Nuestro método de trabajo y el fin que perseguimos.

En cuanto a nuestro *modus operandi* consideramos que la mejor manera de trabajar la inclusión es tener en cuenta todos los puntos de vista y, por ello, la comunicación es una parte fundamental. Por lo tanto, partimos de una visión dialógica del aprendizaje, que nos permite construir conjuntamente y de manera significativa.

Por otro lado, dando pinceladas de todo el trabajo que realizamos queremos destacar el trabajo en red realizado por el grupo ACOGE que persigue trabajar de forma comunitaria entre la Universidad, la escuela y las entidades sociales.

Cada investigación realizada surge fruto de una necesidad concreta, todas ellas basadas en un objetivo común que es la inclusión, destacando la importancia que tiene para nosotros y las diferentes posturas y temáticas desde la que la abordamos. Una buena formación tanto de los alumnos de la Universidad como de nosotros mismos y un proyecto concreto, las comunidades de aprendizaje, que unifica el trabajo comunitario y da sentido a la forma de trabajar del Grupo ACOGE. Sin olvidarnos del curriculum y de las propias escuelas donde buscamos favorecer y aportar en cuanto a la investigación se refiera acerca de medidas que proporcionen éxito, competencias básicas y soluciones contra la exclusión en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- BOOTH, T., AINSWORTH, M. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLIVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2006): *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- FLECHA, R. (1997a). *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.
- FLECHA GARCÍA, R. (1997b). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional*, 29, 67-76.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure (p.o. en 1995).
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus (p.o. en 1981).
- ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, recogida en el Bocyl de 13 de Agosto de 2010, p. 64455. Consultado en <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2010/08/13/pdf/BOCYL-D-13082010-1.pdf> El 03/11/2011.
- ORDEN EDU/1427/2011, de 20 de mayo. Recogida en el BOE de 31 de mayo de 2011. Consultado en <http://www.boe.es/boe/dias/2011/05/31/pdfs/BOE-A-2011-9494.pdf>. El 10/11/2011.
- VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica (p.o. en 1978; t.o. en 1930-1934).
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. (primera mitad del libro) Barcelona: Paidós.

LA COMUNICACIÓN Y SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN EL ALUMNADO: UNA REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL ÁMBITO ESPAÑOL

Rosa Eva Valle Flórez
Esther López Rodríguez
Universidad de León. España
revalf@unileon.es

612

RESUMEN

En este trabajo se presenta una revisión de las investigaciones realizadas sobre *“la comunicación”* y *“la sensibilidad intercultural”* del alumnado escolarizado en la etapa obligatoria en España en la última década. En primer lugar, se delimitan conceptualmente los constructos de comunicación y sensibilidad intercultural y se justifica su importancia en el actual contexto multicultural educativo. En una segunda parte, se describe el proceso metodológico utilizado y se analiza la información obtenida en función de los siguientes indicadores: enfoque metodológico; zonas de procedencia geográfica de los participantes, instrumentos de obtención y análisis de datos utilizados; principales resultados. Finalizamos con las conclusiones obtenidas de esta revisión e indicamos posibles líneas de investigación futura en este campo.

1. INTRODUCCIÓN

En la segunda década de un nuevo siglo estamos ante la necesidad de un nuevo perfil relacional, la comunicación intercultural. El efecto de la globalización, los movimientos demográficos y la necesidad de interacción del ser humano hacen que la diversidad cultural en los espacios educativos sea cada vez más una situación habitual. Las culturas se transforman, evolucionan, impregnándose de elementos de las personas que las conforman. La respuesta ante las necesidades de una sociedad cada vez más multicultural, deriva en el nacimiento y desarrollo de diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural, desde ámbitos político, social, económico, educativo y lingüístico. Entre todos ellos, nosotros nos situamos en el ámbito educativo y próximos al modelo de gestión de la educación intercultural en la línea de las aportaciones de Soriano, 2006b; Aguado, 2003, 2005; Essombra, 1999. La respuesta educativa a la diversidad de necesidades que presenta el alumnado en contextos multiculturales, ya sean de interacción, comunicación, idioma, rendimiento, etc. ha proporcionado múltiples investigaciones desde variados ámbitos con el objetivo de facilitar la inclusión educativa del alumnado de diferentes culturas entendiendo esta diversidad como una oportunidad de enriquecimiento a todos los niveles. Por ello, es necesario desarrollar investigaciones que ayuden a comprender, describir, evaluar y proponer mejoras, que faciliten una implementación organizativa y didáctica que hagan posible el desarrollo de las capacidades de *“todo”* el alumnado.

1.1. Objetivo del trabajo

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, el objetivo del presente trabajo es realizar un acercamiento al estado de la cuestión de los estudios sobre la dinámica relacional entre el alumnado foráneo y el autóctono en el ámbito español. Desde una vertiente descriptiva y expositiva presentamos las diferentes investigaciones encontradas en torno a los constructos “*competencia comunicativa intercultural*” (en adelante CCI) y “*sensibilidad intercultural*” (en adelante SI). Estas dos competencias son complementarias y son a su vez elementos básicos en la interacción entre el alumnado de diferentes procedencias culturales.

1.2. Definición de los tópicos *Comunicación Intercultural* y *Sensibilidad Intercultural*

Establecer una definición del término CCI es una tarea compleja, ya que no hay acuerdo entre los diferentes investigadores sobre la acepción correcta del concepto. Éste ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y a través de las diferentes perspectivas teóricas de los modelos adoptados en el enfoque intercultural, tal y como señalan Casmir (1999), Martín y Nakallama (2002). Casmir (1999), indica que la alternativa para construir una definición, es tomar en consideración los componentes de la CCI, y la tercera cultura resultante, ya que esta competencia es dinámica y resultante del proceso de adaptación continua de la cultura. Arasaratnam, L. A. y Doerfel (2003), definen el concepto de “*intercultural*”, en referencia a las personas procedentes de diferentes orígenes y países, y “*comunicación*” con respecto a mensajes e ideas que se transmiten a través de los demás y que se tratan de entender, así como la capacidad para comunicarse de forma oral, o a través de antecedentes culturales y religiosos. Vila (2007), señala que la CCI es el intercambio de información entre personas en posición de simetría que tienen un marco cultural percibido como diferente y en el que se tienen que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva. La competencia comunicativa intercultural pone énfasis en una relación comunicativa entre personas de diferentes culturas, es definida por Vilá (2007), como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado. Según esta autora, la CCI contaría con las siguientes dimensiones: cognitiva, afectiva y comportamental. La “*sensibilidad intercultural*” podemos definirla como el conjunto de habilidades que favorecen las emociones positivas antes, durante y después del encuentro intercultural (Chen y Startosa, 1996, en Vilá; 2009) y que se sustentan en la construcción de la multiculturalidad de forma interactiva. Hace referencia a aquellas capacidades para emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas emociones que pueden perjudicar el proceso comunicativo intercultural (Vilà, 2003). A continuación se presenta la revisión de la literatura mediante la cual se han obtenido los datos que se exponen en este trabajo.

2. MÉTODOLOGÍA UTILIZADA.

La producción científica en la última década en torno a la “*competencia comunicativa intercultural*” y la “*sensibilidad intercultural*” es escasa en el contexto español, y más en el ámbito

educativo de la enseñanza obligatoria. Por ello, podemos señalar que es un ámbito científico de gran interés y ávido de investigaciones que lo amplíen. Entre los estudios encontrados, es necesario citar los trabajos de Vila, Soriano, Enguita, Gaete, Terrén, Rodríguez y Sanhuenza centrados en alumnado de secundaria de diversos orígenes y los factores que influyen en la comunicación y sensibilidad interculturales. A continuación se expone el método de selección utilizado y la evaluación de los estudios sobre los tópicos.

2.1. Estrategias de búsqueda utilizadas y muestra del estudio.

El trabajo que presentamos a continuación ha sido elaborado a partir de una recuperación de las investigaciones indexadas en las bases de datos de Redined, Redelic, Dialnet, portales educativos e institucionales como Create, Hispania y RedIRIS.

La recuperación de investigaciones indexadas en las bases de datos citadas anteriormente, abarca entre los años 2000 hasta el año de finalización de la recuperación (2011). La búsqueda se terminó de realizar en el cuarto trimestre del 2011, ya que pretendemos describir investigaciones realizadas en el ámbito español, alrededor de uno de los temas componentes de la dinámica relacional: CCI y SI de alumnado de diferente origen y foráneo, dentro de la enseñanza obligatoria. La secuencia de recuperación se realizó con los siguientes descriptores: *competencia comunicativa intercultural, comunicación intercultural, sensibilidad intercultural, educación secundaria, educación primaria*.

2.2. Análisis de indicadores

Una vez realizada la búsqueda, construimos una matriz de datos en la que se vaciaron los documentos localizados, procediendo al análisis de los siguientes indicadores:

- *Ámbito geográfico*: lugar donde se sitúa el documento, y por extensión, el estudio.
- *Características de los participantes*: características de la muestra, número de participantes, curso/etapa y nacionalidad.
- *Instrumentos utilizados* para la obtención y análisis de datos en el estudio y estadísticos utilizados.
- *Principales conclusiones obtenidas*.

2.3. Análisis de resultados

El primer análisis determina que la producción de investigaciones con alumnado escolarizado en educación obligatoria, en el campo de la comunicación intercultural, se inicia en el año 2004 y alcanza su auge en el 2006, manteniéndose hasta el 2008, para disminuir posteriormente. En el ámbito de la sensibilidad intercultural se inicia mas reciente mente, a partir del año 2006, siendo la producción científica más actual.

Es deducible pues, que este ámbito de investigación está abierto a la ampliación del conocimiento sobre sus elementos constituyentes, y variables que influyen, ya que es un ámbito de estudio poco explorado.

Las investigaciones se sitúan en el ámbito geográfico cuya población destaca por la variedad de su origen, siendo en algunos casos coincidente con una mayor presencia de población inmigrante censada como es el caso de: Barcelona⁶⁵ (2,8), Almería (4,9), Alicante (10), Melilla (7), Granada (1). En otros casos encontrados el porcentaje de inmigrantes se sitúa en cotas poco significativas como son los casos de: Albacete, Salamanca y Valladolid (3, 5,6).

Las investigaciones se centran en criterios de accesibilidad muestral, dadas las características de la población de estos núcleos, aunque poblaciones del centro de España, están siendo también objeto de estudio del ámbito de interacción intercultural. Destacamos que el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en las enseñanzas no universitarias, según los datos de avance del curso 2010-2011 por el IFIIE, indican que las comunidades autónomas que presentan un mayor presencia de extranjeros son: La Rioja con un 16,53%, Baleares (15,6%), Madrid (13,41%), Cataluña (12,93%), Aragón (12,43%) Murcia (11,98%) y C. Valenciana (11,14%), siendo Ceuta (3,33%), Extremadura (3,39%) y Galicia (4,59) las comunidades que tiene un porcentaje más bajo.

En lo que concierne a las características de los participantes, destacan investigaciones de un millar de participantes, (5,10), aunque el grueso muestral se entra entre los 500 y 600 participantes (6,9, 2,8), sobre todo en el ámbito de investigación de la sensibilidad intercultural, descendiendo hasta casi los 400 participantes (4), no siendo escasas las investigaciones que rondan los 100 participantes (3, 7, 1).

Podemos deducir pues, la dificultad de acceso a una población muestral cuyos resultados sean generalizables a la población, ya sea por dificultad de acceso a los centros escolares, o por la ausencia de nacionalidades variadas dentro de la muestra.

Respecto al curso escolar en el que se sitúan las investigaciones sobre comunicación intercultural, es necesario señalar que se producen por igual en educación primaria (1, 3, 5, 6, 7), como en educación secundaria obligatoria (1, 2, 4, 5). En cambio en el ámbito de la sensibilidad intercultural, las investigaciones se centran en educación secundaria obligatoria (8, 9, 10).

Se deduce entonces la necesidad de investigaciones en varios ámbitos, tanto en comunicación intercultural, como sensibilidad intercultural, quizás éstas situándose en el ámbito de la educación primaria, aun así, las investigaciones en este campo son escasas, y cualquier avance en el conocimiento será novedoso.

⁶⁵ Incluimos entre paréntesis el número de la investigación que puede consultarse en las tablas resumen 1 y 2 al final del artículo.

En lo que respecta a las nacionalidades de los participantes, es necesario señalar que todas las investigaciones escritas utilizan alumnado de varias nacionalidades, incluida la española. Las nacionalidades con mayor presencia son las siguientes: norteafricanas (1,4,5,6,8, 9,10), latinas (1, 2, 4, 5, 6, 8, 9), europea del este (1, 4, 5, 6, 9,10), oriental (2,5, 8), subsahariana (4, 5, 9), el alumnado con un menor número de participantes corresponde a las nacionalidades británicas, argentinas y colombianas.

Respecto a los instrumentos utilizados podemos señalar en primer lugar, que los más utilizados de corte cualitativo son: la entrevista (1, 2,10), los diarios (2), la observación (2), el análisis de la producción del alumnado (2), y los grupos de discusión (4,10).

En segundo lugar, los instrumentos de corte cuantitativo más utilizados son: el cuestionario de elaboración propia (1, 4, 5, 9), los cuestionarios estandarizados, como por ejemplo el “*test de competencia comunicativa intercultural*” (2), “*la escala de sensibilidad intercultural*” (2, 8, 10), cuestionario MCI, escala EDICE. También se han utilizado escalas de actitudes y estilo docente y el análisis de redes (5, 6, 7, 10 respectivamente).

3. PRINCIPALES CONCLUSIONES OBTENIDAS Y PROSPECTIVA

Las conclusiones a las que llegan todas las investigaciones sobre comunicación intercultural señalan que todo el alumnado, independientemente de la cultura de procedencia, expresa la importancia de comunicarse.

Con respecto a las conclusiones obtenidas por los indicadores analizados, destacamos en primer lugar que respecto al **género**, no existe un consenso claro sobre su influencia en las competencias interculturales. A favor de esa influencia, encontramos los estudios de Vilá (2006), que halló que las chicas eran más sensibles interculturalmente. Para Rodríguez (2008), su influencia se produce en la interacción y en el prejuicio; mientras que Sanhuenza (2010) señala que las mujeres prestan mayor aceptación y atención ante el contacto intercultural. Soriano y Osorio, (2008) encontraron en las chicas una mayor competencia social, autoconciencia y empatía. En cambio, para Hernández, Hernández y Milán (2006), el género no influye en las competencias interculturales, en concreto, en el conocimiento de otras culturas, ni a la hora de relacionarse con personas de diferente origen. En cuanto a la **edad**, la influencia no está clara, para Enguita, Gaete y Terrén (2008) no existe diferencia entre las diferentes edades a la hora de la interacción intercultural. Encontraron que los conflictos interétnicos no se disparan en la adolescencia, en esa línea, Vilá (2006) señala que no influye tampoco en la sensibilidad intercultural. Hernández, Hernández y Milán (2006), señalan en cambio, que las competencias interculturales varían según la edad.

Respecto al **país de procedencia**, supone una variable de influencia que influye en la interacción, tal y como lo demuestran las investigaciones de Enguita, Gaete y Terrén (2008) y Rodríguez, (2008). Con respecto al alumnado autóctono, posee menor sensibilidad intercultural

(Vilá, 2006) y percibe una falta de tolerancia el alumnado foráneo (Sanhuenza, 2010 y Soriano, 2006). Respecto al alumnado foráneo, aunque posee una dificultad inicial a la hora de la interacción intercultural, es más comunicativo, presta mayor atención, apertura, sensibilidad ante el contacto intercultural, es más empático (Sanhuenza, 2010 y Soriano y Osorio, 2008). Vilá (2006) señala que se implican más en la interacción, confían más y disfrutan más del contacto intercultural, poseen mayor sensibilidad intercultural, que se incrementa cuanto mayor es el número de autoidentificaciones culturales que encuentran en la interacción. Además, el hecho de participar en las costumbres españolas, no supone impedimento para conservar las propias (Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004). En cuanto a las carencias que presentan, Soriano y Osorio (2008) destacan que éstas se centran en motivación, autocontrol y resolución de conflictos, coincidiendo con Soriano (2006), en este último aspecto. El alumnado foráneo que está finalizando la educación secundaria, es más intolerante y evita el contacto intercultural, es más desconfiado, tal y como señala Sanhuenza (2010). Existen, diferencias según la zona de procedencia, el alumnado de Europa del este, considera problemáticos a los demás foráneos (Buendía, González, Pozo y Sánchez, 2004). El alumnado latinoamericano posee mayor autoconciencia, en contraste con el alumnado africano, que es menor, (Soriano y Osorio, 2008), este último muestra diferencias en comunicación no verbal, y contacto personal (Rodríguez, Álvarez, Lorenzo y Cremades, 2010). Para Vilá (2006), las necesidades se dan en cuanto a atención, confianza e implicación y comunicación intercultural, independientemente del origen.

En lo referente a la influencia del curso, en la sensibilidad intercultural, encontramos investigaciones contradictorias, Sanhuenza (2010), señala que la sensibilidad intercultural es mayor en el alumnado de educación primaria, en contra de lo señalado anteriormente por Vilá (2006), Enguita, Gaete y Terrén (2008), que señalan que esa variable no influye, y que no existen diferencias entre ciclos educativos. En cambio, existen carencias en educación secundaria en la competencia en comunicación intercultural (Vilá, 2005).

En cuanto a la utilización de instrumentos de obtención de datos en las investigaciones, se ha observado la predilección por instrumentos de corte cuantitativo, test y cuestionarios en la mayoría de las investigaciones. Se hace patente la necesidad de instrumentos cualitativos (grupos de discusión, entrevistas), que reflejen la opinión de los encuestados, dando a conocer sus necesidades y sirviendo de punto de partida para la construcción de programas de intervención. Por último señalar, que las investigaciones sobre “*comunicación intercultural*” se producen en similar porcentaje en educación primaria y secundaria. Las investigaciones que abordan “*la sensibilidad intercultural*” se centran únicamente en educación secundaria. Aún así, las investigaciones en estos dos ámbitos, comunicación y sensibilidad interculturales, son escasas.

Para investigaciones futuras sería necesario contar con muestras más representativas y que abarquen mayor número de participantes escolarizados de otros países con presencia significativa en nuestro país. Investigaciones con recogida de datos cualitativos nos ayudarían a identificar con mayor precisión los escollos que limitan una mayor competencia comunicativa

intercultural. De esta forma, podrían diseñarse programas de intervención en las aulas más ajustados a las necesidades y demandas reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AGUADO ODINA, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc-Gramo Hill.
- AGUADO ODINA, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, 7, 43-51.
- ARASARATNAM, L. A. Y DOERFEL, M. L., (2003). Intercultural Communication Competence: Identifying Key Components from Multicultural Perspectives. *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Marriott Hotel, San Diego, CA. Online disponible en: http://www.allacademic.com/meta/p112212_index.html.*
- BARTOLOMÉ, M. Y CABRERA, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., POZO, T. Y SÁNCHEZ, C.A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE*, 10 (2), 135-183.
- CASMIR, F.L. (1999). Foundations for the study of intercultural communication based on a thirdculture building model. . 23 (1), 91-116.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ENGUITA, M., GAETE, J. M., Y TERRÉN E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345,157-181.
- ESSOMBRA, M. Y OTROS (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Grao.
- HERNÁNDEZ BRAVO, J. A., HERNÁNDEZ BRAVO, J. R., MILÁN ARELLANO M. A. (2006). La interculturalidad en la escuela actual: una aproximación a las competencias interculturales del alumnado de Educación Primaria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21, 255- 265.
- IFIIE (2012). Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011). Madrid: Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- MARTIN N. J., NAKAYAMA T. K. (2002). Experiencing intercultural communication: an introduction. *International Journal of Intercultural Relations*, 26 (3), 332-334.
- RODRÍGUEZ, C.; ÁLVAREZ, J.; LORENZO, O.; CREMADES, R.; (2010). La comunicación no verbal y expresivo corporal en un contexto escolar intercultural en el Norte de África: Estudio comparativo entre niños Europeos vs Amazigh. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-18.
- RODRÍGUEZ, H. (2008). *La situación del alumnado inmigrante en los centros Vallisoletanos y su proceso de integración escolar*. Tesis doctoral. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.
- SANHUEZA, S. (2010). *Sensibilidad Intercultural en alumnado de primaria y secundaria*. Tesis doctoral. Facultad de educación. Universidad de Alicante.
- SORIANO E., Y OSORIO M., (2008). Competencias emocionales del alumnado «autóctono» e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón* 60 (1), 129-148.

- SORIANO, E. (2006a). Competencias ciudadanas en el alumnado de 2º ciclo de ESO de Almería, *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 119-146.
- SORIANO, E. (2006b). La interculturalidad como factor de calidad educativa. Madrid: La Muralla.
- VILÀ BAÑOS, R. (2007). *Comunicación Intercultural*. Madrid: Narcea.
- VILÀ R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- VILÀ, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. En E. Soriano-Ayala (Coord.) *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (103-112). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- VILÀ, R. (2006). La dimensión afectiva de la Competencia Comunicativa Intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), 353-37.

Tabla 1: Investigaciones sobre Competencia Comunicativa Intercultural.

Año	Autor / Institución	Título	Participantes	Instrumento de obtención de datos	Principales resultados
2004	Buendía, González, Pozo y Sánchez. <i>Universidad Granada.</i>	(1)	N= 128 Alumnos/as. 5º/6º EPO y ESO. NAC: norteafricana, latinoamericana, europea del este, y otros orígenes.	Entrevista semi estructurada. Cuestionario de elaboración propia sobre competencias declarativas, procedimentales y afectivas. <i>Estadísticos</i> : descriptivos univariados.	Opinan que no han aprendido sobre otras costumbres, lengua y países de origen. Participar en costumbres españolas no es impedimento para conservar las propias. Tienen amigos foráneos. El Alumnado de Europa del Este considera problemáticos a los foráneos
2005	Vilá, R. <i>Universidad Barcelona</i>	(2)	N= 638 Alumnos/as ESO. IES del Baix Llobregat. NAC: norteafricana, latinoamericana, oriental, y española	Test de CCI elaboración propia, Escala de SI (Chen y Starosta, 2000). Diario. Entrevistas. Observación. Análisis de producción. <i>Estadísticos</i> : KMO (Kaiser-Meyer-Oikin) y Barnett, descriptivos.	Chicas tienen mas desarrollada la CCI en la dimensión afectiva. Carencias importantes en cuanto a CCI a nivel cognitivo, comportamental, y afectivo.
2006	Hernández, Hernández y Milàn <i>Universidad Albacete</i>	(3)	N= 90 Alumnos/as EP. CP Almansa. NAC: foránea y española.	Cuestionario de Medición de competencias Interculturales (MCI) (Blasco, Bueno y Torregrosa, 2004) <i>Estadísticos</i> : descriptivos y varianza	Poseen competencias interculturales, varían en función de edad y no en función del sexo. Carencias en conocimientos sobre culturas y habilidades lingüísticas.
2006	Soriano, E. <i>Universidad Almería</i>	(4)	N= 384 Alumnos/as de 2º C de ESO. IES de Roquetas de Mar. NAC: norteafricana, europea del este, latinoamericana y española.	Escala tipo Likert, de 27 ítems elaboración propia acerca de las competencias ciudadanas. Dos grupos de discusión <i>Estadísticos</i> : Kolmogorov- Smirnov y Shapiro-Wilk, Anova de un factor, Kruskal-Wallis, y Turkey	<u>Competencia crítica</u> , mayor en europeos del este, norteafricanos, Las chicas expresan desigualdad y discriminación. <u>Competencia comunicativa/social</u> , mayor puntuación, los foráneos mantienen buenas relaciones con españoles, éstos no las conciben así, todos expresan la importancia de comunicarse. <u>Resolución de Conflictos</u> : deficitario los foráneos

					entienden que situaciones de injusticia son por diferencias como grupos étnicos.
2008	Enguita, Gaete y Terrén. <i>Universidad Salamanca.</i>	(5)	N= 985 Alumnos / as. 6º EP y 3º ESO, 64 centros: Madrid, Extremadura, Castilla y León. NAC: norteafricana, latinoamericana, oriental, europea del este y española.	Análisis sicométrico de redes. Tests de elaboración propia sobre elección y rechazo en trabajo y juego y variables demográficas y socioeducativas. <i>Estadísticos:</i> ANOVA, R cuadrado.	No existe diferencia entre ciclos en distancia social y conflictos interétnicos, no se incrementan en la adolescencia. La nacionalidad influye en relaciones autóctonos –foráneos.
2008	Rodríguez, H. <i>Universidad Valladolid</i>	(6)	N= 539 Alumnos/ as 5º EP, CP de Valladolid. NAC: norteafricana, europea del este, latinoamericana y española.	Escala de disposición conductual e Identidad étnica (Díaz Aguado y Martínez Arias, 1991) Sociometría, Adivina Quién y Ranking (Díaz Aguado, 1993). <i>Estadísticos:</i> Chi-cuadrado, ANOVA, U de Mann-Whitney, H de Kruskal Wallis	Influencia de la variable sexo en la interacción y el prejuicio. Influencia de la variable nacionalidad en la interacción.
2010	Rodríguez, C.; Álvarez, J.; Lorenzo, O.; Cremades, R. <i>Univer. Granada</i>	(7)	N=100 Alumnos/as 5º EPO, CP de Melilla. NAC: europeas y norteafricanas	Pruebas observacionales de elaboración propia: Cambios de Expresión Facial (CEF) Cambio Postural (CPO) Proximidad (PRO) Contacto Corporal (CCO) Observación participante <i>Estadísticos:</i> kappa de Cohen, prueba T.	Diferencias significativas en comunicación no verbal de niños europeos y norteafricanos: expresión facial, contacto personal y proximidad, no resultando estadísticamente significativos los cambios posturales. Grupo de alumnos de etnia europea más comunicativo corporalmente que el norteafricano

- (1) Identidad y competencias interculturales. La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el 1ª Ciclo de ESO.
- (2) La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria
- (3) La interculturalidad en la escuela actual: una aproximación a las competencias interculturales del alumnado de Educación Primaria.
- (4) Competencias ciudadanas en el alumnado de 2º ciclo de ESO de Almería
- (5) ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado.
- (6) La situación del alumnado inmigrante en los centros Vallisoletanos y su proceso de integración escolar.
- (7) La comunicación no verbal y expresivo corporal en un contexto escolar intercultural en el Norte de África: Estudio comparativo entre niños Europeos vs Amazigh.

Tabla 2: Investigaciones sobre Sensibilidad Intercultural.

622

Año	Autor / Institución	Título	Participantes	Instrumento de obtención de datos	Principales resultados
2006	Vilá, R. <i>Universidad Barcelona</i>	(8)	N= 638 Alumnos/as IES del Baix Llobregat. ESO NAC: norteafricana, latinoamericana, oriental, y española	Escala de SI (Chen y Starosta, 1998) <i>Estadístico:</i> Coeficiente de variación	Mayores puntuaciones en respeto a diferencias y disfrute de interacción. Menores puntuaciones en confianza, atención e implicación. Edad y curso no inciden en SI. El sexo incide, las chicas tienen mayor SI. Correlación positiva: número de auto identificaciones culturales y SI; Identificación con grupos minoritarios y alta implicación en interacción; identificación con un país y bajo respeto a diferencias culturales, y alta confianza durante la interacción. Nacionalidad: alumnado foráneo mayor implicación, confianza, disfrute y atención en interacción, mayor SI. Limitaciones para comunicación intercultural y Necesidades respecto a atención, confianza, e implicación.
2008	Soriano, E. y Osorio, M. <i>Universidad de Almería.</i>	(9)	N= 588 Alumnos/as 2º C de ESO IES de Almería. NAC: norteafricana, latinoamericana, europea del este y	Cuestionario de elaboración propia sobre competencias emocionales <i>Estadístico:</i> U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon	Identificar las competencias emocionales, personales y sociales <u>Autoconciencia</u> : diferencias significativas del alumnado latinoamericano con el africano. <u>Autorregulación</u> : necesidad de trabajar el autocontrol. <u>Motivación</u> : presentan carencias. <u>Empatía</u> : no se establecen diferencias. Alumnado foráneo más empático. <u>Habilidades sociales</u> : disponibilidad para buscar desencadenantes de contratiempos y plantear las soluciones, carencias en cuanto a la capacidad para negociar y resolver conflictos, diferencias significativas a favor de las mujeres en <i>autoconciencia, empatía y competencia</i>

			española		social.
2010	Sanhueza, S. V. <i>Universidad Alicante</i>	(10)	N= 1163 Alumnos/as CP e IES de Almería. NAC: norteafricana, latinoamericana, británica, europea del este.	Entrevistas. Grupos de discusión. Escala de SI Escala de elaboración propia de actitud y estilo docente ante la diversidad cultural <i>Estadístico: ANOVA y Chi cuadrado.</i>	La SI es mayor en alumnado de EP y de origen foráneo. Respuesta positiva ante interacción. Dificultad inicial del autóctono para la relación intercultural. El alumnado de ESO en el 2º ciclo tiene mayor evitación, desconfianza e intolerancia ante la interacción intercultural Las mujeres prestan mayor atención y mayor aceptación ante la interacción intercultural. Alumnado foráneo es más comunicativo, mayor aceptación, atención, apertura y sensibilidad. El alumnado autóctono, percibe una falta de tolerancia hacia él por parte del alumnado foráneo.

(8) La dimensión afectiva de la Competencia Comunicativa Intercultural en la ESO: Escala de Sensibilidad Intercultural.

(9) Competencias emocionales del alumnado «autóctono» e inmigrante de Educación Secundaria

(10) Sensibilidad Intercultural en alumnado de primaria y secundaria

ENFERMEDADES RARAS: CONOCER EL LUPUS Y TRABAJAR SU INCLUSIÓN

*Pedrajas López, Mercedes Lorena
Sosa Mendoza, Nazaret
Arcos Rus, Francisco Javier
Universidad de Almería
llho_x@hotmail.com*

624

RESUMEN

Las enfermedades raras son uno de los grandes vacíos de conocimiento en la sociedad y la escuela. Cada vez es más común encontrar en nuestras aulas niños/as con dolencias desconocidas que afectan gravemente al transcurso de su vida escolar; una de estas enfermedades es el Lupus.

Así, con esta comunicación, además de dar a conocer la problemática de estas personas, intentaremos, desde la experiencia, clarificar las necesidades de intervención escolar y social que precisan para hacer de su vida un proceso óptimo de desarrollo.

1. ¿QUÉ ES EL LUPUS?

Considerada enfermedad rara debido a su incidencia menor a 5 afectados por cada 10.000 habitantes según la Organización Mundial de la Salud, lo que lleva a una excesiva dilatación del diagnóstico, el Lupus es una enfermedad reumática, sistémica y crónica, es decir, además de afectar a las articulaciones y los músculos, puede dañar la piel y gran parte de los órganos. Es una enfermedad casi exclusivamente femenina con una proporción de 10 mujeres afectadas frente a 1 hombre (por lo que a partir de ahora utilizaremos el femenino de forma genérica), cuya evolución se desarrolla en fases de brote y otras en las que los efectos de la enfermedad remiten.

“Lupus” traducido del latín como “Lobo”, debido a que las erupciones y el rostro inflamado del paciente adoptan gran similitud con la cara arañada y mordeduras de un lobo, es una enfermedad en la que la inmunidad del paciente está perturbada, produciendo un exceso de anticuerpos que pueden ocasionar problemas en cualquier órgano.

De etiología desconocida, en la actualidad se cree una débil tendencia hereditaria al Lupus, pero se necesitan otros factores para su manifestación (ejemplos como: exceso de exposición a luz ultravioleta, embarazo [periodo puerperal] y algunos medicamentos).

Existen dos tipos de Lupus: *Lupus Eritematoso Discoide (LED)*, enfermedad crónica y recidivante caracterizada por erupciones cutáneas, y el *Lupus Eritematoso Sistémico (LES)* con el que trabajaremos debido a las implicaciones que presenta, que se define como una enfermedad

autoinmune con episodios de inflamación en las articulaciones, tendones y otros tejidos conectivos y órganos. Las características propias de la enfermedad y el desconocimiento de la evolución, abren un abismo en el terreno de la intervención médica, no existiendo medicación específica. Así, los enfermos de Lupus van siendo trasladados según brote, considerándose los corticoides tratamiento base ya que todo afectado lo toma en algún momento de su vida.

Como venimos apuntando, es una enfermedad multifacética: puede sobrevenir de manera agresiva como una enfermedad aguda y grave, molestar sin diagnosticar durante muchos años o, alternativamente, aparecer como una afección pasajera, pero un diagnóstico precoz y un tratamiento efectivo ha significado que estos pacientes puedan esperar una duración y estilo de vida normales.

Las personas afectadas de Lupus se ven obligadas a realizar cambios en los hábitos y estilos de vida, lo que implica reajustes psicológicos de gran impacto. Así, necesitarán adaptarse al ritmo que la enfermedad y los efectos de la medicación les impone. Cuando esta adaptación se consigue la calidad de vida mejora notablemente.

Como veremos, el colectivo afectado por Lupus, más concretamente el grupo femenino, puede verse en riesgo de exclusión; en la mayoría de mujeres, la enfermedad se manifiesta en la etapa juvenil, un momento que resulta crucial en la vida por los cambios que atañe, viendo como los efectos de la enfermedad pueden interferir en su incorporación a la vida laboral o estudios post-obligatorios que, sin los apoyos suficientes, pueden provocar la exclusión social del colectivo.

2. LUPUS EN LA INFANCIA, ADOLESCENCIA Y VIDA ADULTA

El Lupus no es una enfermedad exclusiva de los adultos, sino que también ocurre en la infancia, presentándose normalmente a partir de los 4 años y aumentando su incidencia en la adolescencia debiéndose, posiblemente, a los cambios hormonales de la etapa; de este modo, lo común es que hablemos de una **población de entre 4 y 17 años**.

Aunque algunos de los problemas que les afectan son similares en adultos, gran parte de ellos son exclusivos, añadiéndose a las dificultades propias de la etapa en la que se está constituyendo el desarrollo de la persona en sus diferentes áreas físicas, sociales y psicológicas. La reacción y comprensión ante el diagnóstico va a depender de la edad: antes de los 4/5 años es difícil que exista una comprensión real, pero encontramos alta sensibilidad a las separaciones, sobre todo las ocasionadas por la hospitalización; entre los 4/12 años, diversos autores/as, de entre los que destaca Áurea Mármol, han observado una regresión en los comportamientos, generalizándose características como:

- *Oposición*: rehúyen la limitación que puede quedar impuesta por la enfermedad o los cuidados a los que hay que hacer frente.

- *Sumisión e inhibición*: se suele caracterizar por una dependencia acompañada de una vivencia triste y depresiva.

Que suelen conducir a fracaso escolar y trastornos psicológicos, agravando más la situación.

Otro de los problemas con los que se encuentra la joven es el “*etiquetado*”; hablamos de un momento de difícil adaptación a su entorno y la necesidad de sentirse incluido puede ser demoledora para el autoconcepto cuando se sufre una enfermedad crónica con efectos que alteran negativamente la apariencia física y que limitan la realización de actividades.

En el *colegio*, encontraremos frustración ante las interferencias en la asistencia a clase, la limitación en actividades físicas y por la presión de la crítica social, sintiéndose diferentes a su grupo de pares; sufren abandono por parte de los amigos/as e incomprensión del profesorado ante las ausencias o el cansancio y fatiga excesivos e involuntarios que impiden continuar el ritmo normal de aula.

La *función de la familia* es fundamental y suele verse afectada considerablemente por la situación de gran estrés ante la incertidumbre del diagnóstico, el comienzo repentino de la enfermedad y su evolución; así, el trato de los padres se caracteriza por:

- *Sobreprotección excesiva*: aislar al niño del procedimiento, dificultando la maduración natural y asunción de la responsabilidad ante la medicación, visitas médicas, hábitos saludables adecuados, etc. O, por el contrario, pocos protectores o insensible a sus necesidades.
- *Ocultación de la enfermedad/negación*: incluido el niño, las amistades, etc.
- *Miedos/temores*: al desarrollo futuro de su hija/o, sus posibilidades, etc.
- *Ira/irritabilidad*: que puede enfrentar a los padres. Es común la separación.
- *Culpabilidad*: debido al factor hereditario.
- *Distancia afectiva o alejamiento familiar*: inadecuado afecto entre los distintos miembros de la familia y, en concreto de la pareja, que ocasiona conflictos.
- *Disgregación en la interacción con el resto de familia*: aislando al niño, o ellos mismos.

Estos conflictos pueden afectar a la joven con Lupus, viéndose responsable de los problemas del núcleo familiar, influyendo en su salud física y emocional. Por ello, será necesario trabajar en la asimilación y normalización de los cambios en el ritmo diario, horarios laborales y domésticos, hábitos de salidas por vacaciones, hospitalizaciones, expresión de sentimientos, etc. buscando una buena condición familiar para un desarrollo más normalizado de la afectada y una mejor inclusión escolar y social.

La entrada a la **vida adulta** supone una apertura a los demás en los diferentes contextos de la vida. El diagnóstico en un afectada responsable de la familia hace que se vea obligada a hacer

frente a las exigencias diarias, provocando una situación psicológica con mayor pérdida de salud, de las relaciones sociales y un gran estrés; son comunes los fenómenos de negación/rechazo de todo tipo de repercusiones que la enfermedad le pueda acarrear y/o maximización de la misma, además de problemas en adaptación a la situación debido a la ausencia de curación, evolución impredecible, curso ondulante de la misma y paso a ser una persona dependiente y aprisionada por una enfermedad crónica.

Numerosos estudios señalan que los principales problemas psicológicos en esta etapa están relacionados con ansiedad, depresión y estrés. Así, autores como Lindal (1995) o Seguí (2000) señalan que el 40% de los afectados de Lupus pueden presentar depresión y ansiedad, enmascaradas por las características propias de la enfermedad: letargo, falta de interés y energía, insomnio, intensificación del dolor, interés sexual reducido, etc. Especial mención hay que realizar al estrés, donde autores como Peralta-Ramírez (2006) vienen a señalar que empeora la sintomatología lúpica en más de la mitad de los pacientes con LES.

3. ALTERACIONES EN LA VIDA DE LOS PACIENTES EN RELACIÓN AL LUPUS

Según la OMS, unos 45.000 mil españoles sufren Lupus. Al tratarse de una enfermedad crónica, tiene un carácter intrusivo en la vida del enfermo, dificultando sensiblemente su capacidad de realizar sus proyectos personales. Por esta razón, será de especial relevancia delimitar los *síntomas físicos propios* para poder entender los cambios que acarrearán en el transcurso diario.

Serán característicos el deterioro físico generalizado por dolor, la fotosensibilidad (problemas graves debidos a la exposición a la luz solar), la rigidez muscular, fibromialgias, inestabilidad articular, pérdida de movilidad, astenia o la incursión de Lupus en ciertos órganos como el cerebro; así, son frecuentes los daños en el sistema nervioso (desde hiperactividad, epilepsia, mielitis, aumento desmesurado del apetito e insomnio, hasta situaciones graves como la psicosis), alteraciones de memoria y otras áreas intelectuales por problemas vasculares cerebrales, además de cefaleas y dolor de cabeza de tipo tensional, migrañosa o por la actividad inflamatoria del Lupus. En la etapa infantil se encontrarán, además, alteraciones del crecimiento físico y psicológico, y de la maduración sexual.

A éstos, se asocian los *propios de la medicación*, como la pérdida de pelo, el aumento de peso, la hinchazón del cuerpo, etc. que repercuten en la autoestima del enfermo e influyen en sus relaciones sociales.

Por tanto, hay una relación recíproca entre enfermedad y los cambios en la vida diaria de la persona, siendo determinantes los factores psico-sociológicos; en este sentido, la mayoría de afectadas refiere:

- *Cambios en las actividades del tiempo libre*: la disminución de las fuerzas, astenia, necesidad de llevar una vida ordenada y, en lo referente a la protección del sol, toda la serie de cambios en situaciones que antes realizaban de un modo natural, ahora tienen que adaptarse.
- *Problemas de convivencia con la familia*: que pueden ir desde excesivas atenciones hasta la negación de la enfermedad.
- *Dificultades en las relaciones de pareja*: miedo al rechazo o momentos de tensión por la “presión emocional” que supone una enfermedad crónica, miedo a quedarse sola, a no poder tener hijos, etc. pueden conducir, en casos extremos, a la evasión de una vida en pareja y a la soledad.
- *Situaciones en la relación con las amistades*: se encuentra un gran sufrimiento personal cuando las amistades dejan de llamar al responder de forma reiterada con negativas ante las propuestas de salida.
- *Con respecto a la vida laboral*: encontrarán multitud de problemas para acceder a un empleo que les permita la flexibilidad que exige su enfermedad, o para mantenerlo, ya que las bajas laborales son extensas y, en muchos casos, repetitivas.

Estos ejemplos, añadidos al sufrimiento de la enfermedad, provocan disminución de la autoestima, viéndose como fuente de problemas, dificultando en la toma de decisiones y potenciando la frustración y la dependencia o, incluso, la negación a cumplir con las pautas de seguimiento y tratamiento, con peligrosas consecuencias.

4. INTERVENCIÓN ESCOLAR Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Como vemos, esta enfermedad afecta a la niña y al ambiente próximo en que se desarrolla, por lo que deberemos trabajar al unísono en gran variedad de contextos. Así, una vez delimitados todos los campos de conocimiento general posibles en esta versátil enfermedad, expondremos algunas estrategias de intervención tanto en el centro como en el aula a trabajar de forma normalizada, independientemente del brote, que harán posible una educación de calidad e inclusiva en estos casos.

Concretaremos siete pilares clave de trabajo como profesionales educativos:

a) **Comprensión y sensibilización del entorno**

Para poder lograr un sentimiento inclusivo con respecto al alumnado, es esencial que primero se consiga este objetivo con el profesorado ya que, esta conciencia les hará desarrollar actividades con el mismo fin; es decir, para lograr una inclusión real, deberemos hacer a todos partícipes de ésta.

Para ello, podemos emplear material divulgativo sobre el Lupus, cursos de formación e incluso charlas y talleres organizados conjuntamente con la asociación más cercana, para dar a conocer

las características de la enfermedad, sus síntomas y el protocolo de actuación tanto para prevenir como para reaccionar ante un brote.

Otro aspecto de gran importancia es que conozcan a la familia, incluso que ésta explique al profesorado su situación y experiencia personal, para lograr empatía real y una actuación unánime.

Una vez llegados a este punto con el profesorado, se plantearán diferentes actividades para el alumnado como:

- Juegos de Role-playing y dinámicas de grupo para trabajar la empatía.
- Realización de carteles para el centro con el protocolo de intervención dirigido al alumnado en caso de situación de urgencia.
- Celebración de jornadas del Día Mundial de Lupus (10 de Mayo), con stands explicativos, además de poder organizar mercadillos con el fin de donar las ganancias a la investigación de la enfermedad o la compra de cremas solares, por ejemplo.

Por último, con respecto a la formación del resto de personal del centro, se invitarán a asistir a las sesiones de formación del profesorado, además de informarles sobre la situación general, el protocolo de urgencia y su competencia en cada caso. Ejemplo de ello será el personal del comedor, ya que debido a los medicamentos llevan dietas especiales, siendo de gran ayuda que conozcan la situación.

b) Autonomía Personal

Como estamos viendo a lo largo de toda la comunicación, las necesidades de intervención van a depender del estado de salud de la alumna en cada momento pero, independientemente de si sufre o no brote que afecte a su movilidad, visión, audición, etc., casos en los cuales buscaremos proveerlos de los recursos necesarios para un trabajo autónomo en el centro y aula, será aún más importante la autonomía en el terreno más personal de su enfermedad. Así, nos gustaría recoger la necesidad de apoyo desde el aula en la independencia de la niña en cuanto al control de su salud, facilitando y normalizando a su vez la toma de los medicamentos, dejándole salir del aula o, incluso, llevar paralelo al académico un horario de ingestas que se corresponden con cambios de clase o descansos, favoreciendo su recuerdo.

Otro aspecto básico y fácil de trabajar sería el uso de la crema solar; aunque para ellas es vital, podría resultar beneficioso para todo el alumnado normalizar el acto de ponerse crema solar antes de salir al patio. Hacer de esto un rito grupal, ayudará a la autonomía de la alumna con Lupus para recordar que tiene que ponerse crema, además de sentirse como una más en el aula.

Trabajar con estas pautas sencillas, normalizará su situación y ayudará a que comiencen a ser personas autónomas en su vida diaria para con la enfermedad, lo cual favorecerá una mejoría en salud y autoestima.

c) Autoestima y relaciones sociales.

Como ya apuntábamos con anterioridad, debemos facilitar situaciones que permitan a las afectadas sentirse integradas y comprendidas en el grupo.

Para tal fin, incorporaremos a nuestra programación de aula, dinámicas grupales que promuevan sentimientos de empatía y comprensión hacia las afectadas especialmente a principios de curso, además de algún programa de entrenamiento en habilidades sociales a fin de facilitar estrategias que permitan expresar de forma adecuada cómo se sienten y cómo pedir ayuda, sin que ello suponga un sentimiento de culpabilidad o de inferioridad.

En este sentido es crucial trabajar de forma transversal temas relacionados con la autoestima y el autoconocimiento, para asumir su situación como algo perteneciente a su singularidad personal.

d) Continuidad del aprendizaje.

Debido al carácter cambiante de la enfermedad, la afectada se verá obligada a permanecer fuera del aula en periodos variables. A fin de que esta situación no suponga un hándicap en su desarrollo académico, debemos diseñar estrategias y estructuras que le permitan la continuidad de su proceso de aprendizaje de la mejor forma posible:

✓ Tutor en casa.

Gracias al convenio de colaboración existente entre la Consejería de Educación y la fundación “*Save the children*”, las familias con niños que padezcan enfermedades de larga duración pueden solicitar los servicios de un profesor que, coordinado con el tutor del aula, organizará la enseñanza correspondiente desde casa, así como la incorporación posterior en aquellos periodos en que puedan asistir al centro educativo.

✓ Clases virtuales.

Otra herramienta de gran utilidad puede ser el establecimiento de un soporte virtual que, mediante videoconferencias entre la afectada y el grupo clase, permitirá a la niña mantener un contacto más real con lo que se está trabajando y le posibilitará seguir participando, en la medida de lo posible, en la dinámica de aula.

✓ Aula hospitalaria.

Gracias a este servicio, fruto del convenio de cooperación entre las Consejerías de Educación y Salud, la niña podrá seguir su desarrollo formativo (amén de un apoyo psicopedagógico muy necesario en momentos tan difíciles) incluso cuando se encuentre hospitalizada. Esta labor

desarrollada por los profesionales especializados en dicho ámbito requerirá, de nuevo, la colaboración estrecha entre éstos, la familia y el tutor/a de su centro escolar.

✓ *Trabajo con las familias.*

Como hemos defendido anteriormente, ofreceremos apoyo a las familias para que puedan enfrentarse con seguridad a las necesidades que su hija presente.

En ocasiones donde no encontremos soporte escolar reglado (ej. tiempo hasta que se designa el “tutor en casa”), deberán ejercer como supervisores del proceso educativo; así pues, el tutor, facilitará toda la información necesaria sobre los aspectos básicos del currículo en las diferentes áreas a los que deberán prestar atención (contenidos, actividades, etc.)

En nuestra opinión, puede ser de gran ayuda el uso de la plataforma PASEN, gracias a la cual conseguiremos un trasvase de información más cómodo (minimizando la necesidad de los padres de desplazarse continuamente al centro), permitiendo una tutorización personalizada más rápida y eficaz.

e) Adaptaciones en el currículo

A rasgos generales, esta enfermedad no supone la modificación del currículum base ya que, en general, no presentan problemas de acceso o superación del mismo; sin embargo, si las circunstancias así lo requiriesen, se realizarán las adaptaciones pertinentes, pudiendo ser de carácter pasajero debidas a un brote, como ya comentamos en el punto 2 de este apartado, relacionadas con materiales, estrategias, tiempos, etc., siendo éstos últimos flexibles y adaptados a los requisitos de las interesadas. Podría ser interesante en áreas como la de *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, trabajar contenidos relacionados con ésta y otras enfermedades y dificultades, que facilitarán y contextualizarán el objetivo de empatía y normalización, entre otros aspectos.

Es momento de centrarnos en el área que requerirá mayor ajuste: *Educación física*. Se deberán adaptar aquellas actividades que por su intensidad, en relación con las características específicas de la niña, lo precisen, siendo interesante utilizar, en la medida de lo posible, el pabellón cubierto a fin de evitar exposiciones solares elevadas. En las ocasiones que requieran ser realizadas en el exterior, deberemos incidir en el uso normalizado de protecciones solares, como ya comentamos, y de gorras u otras prendas. Así mismo, otros contenidos a trabajar de una manera especial podrían ser el autocontrol, autoconocimiento, hábitos de vida saludables, etc., así como las consecuencias positivas que conllevaría su dominio en la calidad de vida de nuestro alumnado.

f) Preparación del profesorado en situación de emergencia.

Como hemos ido subrayando, será de vital relevancia con respecto al profesor tutor/a que sepa cómo actuar ante un brote o crisis ya que, si se diera el caso, dependerá de su reacción y conocimiento de pautas a seguir (dónde debe llamar o llevar al niño/a) el estado de la menor. Por ello, creemos conveniente citar pautas generales sobre cómo prevenir o hacer que no se agrave la situación.

Primeramente, será vital conocer algunos factores que pueden originar un brote: la exposición a la luz solar, la intensidad en el ejercicio físico, saltarse recomendaciones alimentarias (es común la hipertensión y diabetes asociadas), etc. El brote de Lupus, por regla general, no surge de repente sino que suelen haber una serie de síntomas indicativos como alteraciones del estado de ánimo, dolor en las articulaciones, fiebre, dolor de estómago o de cabeza, sarpullido, mareo, etc. (Sánchez, Castillo y García, 2010). Si el profesorado tiene conocimiento de ello, puede llegar a conseguir frenar el brote o bien que surja con la menor gravedad posible, según posibilidad de medicamentos u otras acciones como descansos, que estabilicen la situación.

Hay que destacar la necesidad de reacción pero, a la vez, de conocimiento de la situación para no extremar, es decir, no porque la niña tenga un poco fiebre o le duela la barriga, va a significar el inicio de un brote; puede ser que tenga gripe o haya comido algo en mal estado, como le puede pasar a cualquier otro niño. Sin embargo, ante la duda, es recomendable llamar a su médico, además de charlar usualmente con los padres sobre el estado de salud general de su hija.

g) Búsqueda de empleo y formación superior flexibles.

Este es un terreno bastante escabroso en cuanto a la educación se refiere, ya que no podemos intervenir de forma directa; nuestro ejercicio se limita a realizar presión a dichos sectores para que reconozcan la valía de estas personas, que sólo necesitan una serie de ayudas de flexibilización. Pero, aún así, podemos sacar gran partido a la orientación socio-laboral de estas alumnas.

Principalmente como orientadores/as y psicopedagogos/as, guiaremos a las alumnas con Lupus en la búsqueda de una formación superior o puesto de trabajo acorde a sus intereses y necesidades; así, partiendo de sus objetivos y su estado de salud actual, realizaremos una búsqueda coordinada en el sector que convenga (el elegido por la interesada, por supuesto, ya sea académico o laboral) viéndose posibilidades como: Universidad a distancia, formación no presencial, cursos on-line, etc. en el sector académico, y empleos con horario flexible ya sea como autónoma o en talleres artesanos, en el laboral.

Es cierto que no se pueden prever los brotes lúpicos, pero es esencial que sean conscientes de su realidad y realicen una búsqueda coherente que, respaldada por nosotros, se alejará lo menos posible a sus intereses.

5. CONCLUSIÓN

El Lupus es una enfermedad que no permite preparación previa y dificulta la previsión, tan necesaria para el bienestar psicológico de familias y afectadas; las consecuencias de cada brote son las que limitan su funcionalidad y, en esos casos, precisan de apoyo y cobertura social y laboral para seguir desarrollando sus vidas.

Concretando las **barreras y necesidades** del enfermo de Lupus, la más grave es la tardanza en el diagnóstico, además del gran desconocimiento y rechazo social que produce; los tratamientos existentes son muy variados y sus efectos secundarios dificultan la realización de una vida normalizada, existiendo pocas o nulas ayudas económicas por parte de la Administración; además, la concesión de minusvalía es casi imposible y está supeditada a una enfermedad que es consecuencia del Lupus y no por el propio Lupus.

Por otro lado, no existe una unidad especializada, por lo que los enfermos están diseminados por el hospital según brote, necesitando la especialización de los facultativos y la investigación para un trato más humano, actualizado y realista, siendo esencial la información, ya que un enfermo bien informado tiene muchas más posibilidades de llevar adecuadamente su tratamiento y los efectos secundarios del mismo.

Por todo ello, desde el trabajo como maestros y psicopedagogos que hemos llevado a cabo con estas personas, creemos necesaria la mejora de la relación médico-paciente y atender las necesidades más inmediatas de los enfermos, que pasan por la subvención de fármacos y la creación de unidades específicas y una mejora del diagnóstico, además de la lucha por la comprensión y respeto por parte del entorno.

Como profesionales de un punto tan relevante como el educativo, debemos ser partícipes y coordinadores del trabajo en pro de la inclusión total en la sociedad de estas personas y, para ello, hemos de ser conscientes de la necesidad de colaboración de todos los expertos que trabajamos con ellos en cuatro pilares esenciales:

- **La persona**

Cada persona con Lupus es un mundo, por lo que daremos apoyo en cada una de las áreas en que se precise, principalmente en el periodo de diagnóstico ayudando a que asuma su enfermedad y síntomas, buscando que sea consciente de la importancia de seguir un correcto tratamiento e indicaciones, haciéndole ver que no está sola ante la situación y que hay más

personas que pueden tenderle la mano. Sentirse respetada y comprendida reducirá situaciones de ansiedad, depresión y estrés, tres pilares que serán fundamentales para su inclusión.

Además de ofrecer opciones de ocio y tiempo libre, se proporcionará asesoramiento legal a las personas que no han podido resolver problemas sociales que acarrea la enfermedad como: divorcios, despidos, etc. en mayores, y problemas para seguir el ritmo de clase, petición de asistencias, etc. en jóvenes, mostrando apoyo y comprensión, además de ayuda y soluciones posibles ante el hecho.

- **La familia**

Encontraremos vital el trabajo en el ambiente familiar ya que este repercutirá de forma decisiva en la inclusión escolar, laboral y social fuera de casa.

Se buscará la comprensión por parte de los familiares hacia los síntomas que se pueden presentar, proporcionándoles información sobre la enfermedad y sobre cómo afrontar los problemas familiares que pueden surgir, incitándoles a buscar apoyo en el tejido asociativo próximo a su entorno. Será esencial hacerles ver que su hija/esposa, es una persona independiente y que, aunque necesita ayuda, debe mostrar autonomía en la vida con la enfermedad.

- **El colegio / El trabajo**

Deberemos hacer entender al ambiente donde se desarrollan estas personas que, debido a los síntomas de la enfermedad, no podrán seguir un ritmo normal de trabajo o escolaridad, además de la imposibilidad de realizar ciertas actividades como ya enunciamos; así, hemos de buscar comprensión y adaptación del medio, trabajando con otras posibilidades como las expuestas en el apartado anterior.

- **Vida social**

No cabe duda de que la situación social no es la mejor para estas personas; por ello, el tener un grupo que confía en él o ella, que le apoya, que está ahí, que la visita y la entiende, va a convertir el ritmo diario de la persona con Lupus en una vida. Así, la coordinación de la familia, compañeros/as de clase y asociaciones será el eje central del trabajo del profesional educativo, tanto tutor/a como psicopedagogo/a del centro.

No sabemos cómo se sentirá una persona cuando intenta levantarse una mañana y no puede, cuando ve que su cuerpo no responde y su cabeza intenta seguir viviendo como si nada, y entendemos perfectamente que, como educadores, no podemos quitarles este dolor que sienten, pero podemos hacer que disfruten del aprendizaje, que descubran su gran capacidad para

superarse, que pasen momentos inolvidables, sintiéndose libres y respetados, buscando que olviden, aunque sea por un segundo, que a veces les duele hasta el alma; y, por encima de todo, podemos luchar para que se conozca su enfermedad, se investigue y mejorar su calidad de vida.

Un derecho no es algo que alguien te deba dar sino lo que nadie nunca te debe quitar, así debemos asegurar que nada se interponga en una educación de calidad para que estas personas lleguen a ser los ciudadanos capaces, participativos y reflexivos que la sociedad necesita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LINDAL, E. (1995) *et al* en Navarrete, N. (2006). Efectos de la terapia de afrontamiento del estrés cotidiano en pacientes con Lupus. Recuperado el 23 de abril de 2010, de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1311/1/16434481.pdf>
- NAVARRETE, N. (2006). Efectos de la terapia de afrontamiento del estrés cotidiano en pacientes con Lupus. Recuperado el 23 de abril de 2010, de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1311/1/16434481.pdf>
- PERALTA-RAMÍREZ Y COLS. (2006) en Coín, M.A.(2008). Alteraciones neuropsicológicas en Lupus Eritomatoso Sistémico. Recuperado en 14 de marzo de 2010, de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17459862.pdf>
- SÁNCHEZ ROMÁN, J. ET AL. (2010). Enfermedades autoinmunes sistémicas. Recuperado el 23 de abril de 2010, de <http://alusevilla.org/wp-content/uploads/2011/04/Manual.pdf>

MESA B6

¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO? ¿FAMILIAS Y DOCENTES ENTENDEMOS EL SIGNIFICADO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Ana Doménech Vidal
Odet Moliner García
Universitat Jaume I
adomenec@uji.es

637

RESUMEN

La educación inclusiva es uno de retos que afrontan nuestras escuelas. Educación para todos/as, eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación, inclusión social... son algunos de los aspectos clave que subyacen al modelo inclusivo, pero realmente, ¿la comunidad educativa entiende lo mismo por inclusión?, ¿qué saben las familias y los docentes sobre este concepto y sobre las implicaciones de su desarrollo en los centros educativos? En este trabajo, ofrecemos una revisión sobre los modelos y respuestas educativas a la diversidad funcional. Retomamos los resultados de dos estudios previos sobre el significado de la inclusión desde las perspectivas de familias y docentes. Discutimos sobre la necesidad de compartir un proyecto inclusivo para avanzar en el cambio.

1. DIVERSIDAD DE MODELOS Y DE RESPUESTAS EDUCATIVAS

La diversidad y la pluralidad son elementos inherentes a las sociedades actuales. Aun así, a lo largo de la historia, la misma sociedad ha estigmatizado a ciertos grupos de personas por ser percibidas como diferentes. Ello ha originado que diversos grupos hayan sido excluidos por cuestiones sociales, étnicas, culturales, de género o de discapacidad.

En el ámbito educativo, estas discriminaciones o exclusiones se han visto reflejadas durante mucho tiempo en escuelas separadas para atender a la diversidad de características personales del alumnado. Este modelo de escuela obsoleto e injusto debería estar más que superado. En la actualidad no está aceptado socialmente que esta separación se realice en función del origen étnico o social del alumnado. Sin embargo, hay una aceptación general de las posibilidades de agrupamiento y segregación del alumnado en función de sus características personales y capacidades académicas en el caso del alumnado con diversidad funcional. Existe un mayor consentimiento y aprobación de situaciones educativas de exclusión de estos estudiantes (aulas especiales, centros especiales,...) de los contextos normalizados. La admisión de esta situación sólo puede entenderse desde una visión de la sociedad que distingue entre grupos de personas y discrimina y aparta a algunas de ellas en función de sus características personales. Esta visión se aleja de la perspectiva social de la diversidad, la pluralidad y los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad. La aprobación y tolerancia social de esta situación ya fue denunciada por autores como Barton (1998) que advertía de que, en las sociedades modernas,

la discapacidad es una causa importante de diferenciación, e implica discriminación, aislamiento y restricción social.

Podríamos hablar de tres modelos o formas de entender y concebir la diversidad funcional (modelo exclusor, modelo médico y modelo social) en función de los cuales se configurará una respuesta educativa que facilitará o dificultará la participación, los derechos y oportunidades de los estudiantes en las escuelas. En nuestra opinión, existe una relación directa entre las diferentes formas de concebir la discapacidad y la respuesta educativa que se da desde los centros. Desde el modelo exclusor se considera que la persona con diversidad funcional no puede aportar nada a la sociedad y por ella se siente lástima o pena. Focaliza la atención en las limitaciones o incapacidades de cada persona, considerando que lo mejor para ella y para el resto de la sociedad es que acuda a centros específicos y especializados en sus necesidades concretas y donde existen profesionales formados para ayudarles a recuperarse en la medida de lo posible. La respuesta educativa da lugar a modelos segregacionistas donde se trata de "apartar" en la medida de lo posible a estos estudiantes.

Si la mirada se proyecta desde un modelo médico, se ve a la diversidad funcional como una enfermedad o una condición de salud que requiere la asistencia médica que proporcionan los profesionales en forma de tratamientos individuales. Se convierte en un problema individual y significa que, en el ámbito educativo, la persona posee unas necesidades y limitaciones que deben ser trabajadas por especialistas que le podrán "rehabilitar" o "normalizar". Es un modelo *centrado en el déficit*, en la desviación de la norma, de manera que el objetivo fundamental será compensar, eliminar o reducir al mínimo esta diferencia negativa, a través de diferentes propuestas. En el contexto educativo se crean etiquetas diferenciadoras para justificar la no pertinencia del estudiante al contexto de intervención educativa. Por tanto, la diversidad se contempla como una dificultad que marca la diferencia entre el alumnado "normal" y el alumnado "problemático". La finalidad de la respuesta es *recuperar* al alumnado con más dificultades utilizando medios que suponen un tratamiento a parte o como mucho intentar asimilar o normalizar compensando los "déficits" desde la asimilación.

El modelo integracionista tiene elementos comunes con el asimilacionista, como la compensación de los déficits, pero hace mayor hincapié en la igualdad de oportunidades y en la valoración de las diferencias individuales. Este modelo aboga por la incorporación progresiva y escalonada a la escuela ordinaria de aquellos alumnos que habían estado segregados en un sistema educativo paralelo. Supone una flexibilización de los espacios y climas de aprendizaje para garantizar una integración gratificante y no conflictiva de aquellos alumnos considerados como diferentes, intentando no generar estereotipos y prejuicios negativos y ofreciéndoles un tratamiento especializado e individualizado que vaya acomodándolos al modelo normativo escolar. En la mayoría de los casos, la atención a la diversidad se centra en los niveles de rendimiento, intentando homogeneizar al alumnado en aquellos parámetros que constituyen la "normalidad" y se reduce a trabajar con el nivel inferior en grupos homogéneos, para acercarlos

al nivel considerado normal. Utiliza los medios del centro o de los servicios de la zona en colaboración con el propio profesorado dirigidos a los alumnos que con n.e.e. (la respuesta abarca la atención individualizada o en grupos reducidos, adaptaciones curriculares individualizadas...) Se permite que este alumnado pase parte de su tiempo en aulas ordinarias con los compañeros de su edad. Aún así, por lo que respecta a ciertas áreas académicas, el alumno/a en cuestión queda al margen o es atendido de forma paralela a sus compañeros por profesionales formados para ello, entendiendo que de otra forma no sería beneficioso para él ni para el resto del grupo. A partir de este modelo educativo, se acaba ofreciendo una respuesta educativa que busca la normalización de la diferencia, intentando que estas personas tengan una vida (social y educativa) lo más normal posible, considerando la diversidad humana un elemento a compensar educativamente a través de recursos materiales y personales.

Por último, desde una visión social de la diversidad funcional se considera que el concepto de discapacidad es una construcción social impuesta. Este enfoque transforma el problema individual en una cuestión de carácter ético y filosófico puesto que la diversidad pasa de ser “un hecho privado” a ser un tema social y, en consecuencia, adquiere estatus moral (Palacios, 2008). Desde el modelo social se resalta que una educación inclusiva no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio en la ética de la escuela. No se requiere simplemente que los maestros adquieran nuevas habilidades, sino que se necesita asimismo un compromiso. Los estudiantes son considerados desde la diversidad social a la que responde la escuela, y esta se concibe como un valor desde el que conseguir el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Por este motivo se potencia al máximo el desarrollo de cada estudiante con la ayuda de los recursos y apoyos precisos, y considerando cualquier tipo de diversidad (discapacidad, cultural, de género,...) como beneficiosa para todos los miembros de una misma comunidad.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN NUESTRAS AULAS

Una escuela que quiere dar respuesta e igualdad de oportunidades a todo su alumnado se posiciona desde el modelo inclusivo, pues este es el único enfoque que permite abordar la diversidad en las aulas desde planteamientos de equidad, justicia social y derechos humanos. La inclusión educativa es una cuestión de creencias y de confianza: de los propios estudiantes en que pueden aprender, de los maestros en lo que sus alumnos pueden conseguir juntos y de las familias en lo que pueden hacer sus hijos con los apoyos oportunos. Es, a la vez, un proceso complejo puesto que los cambios y transformaciones que permiten avanzar hacia la inclusión abarcan diferentes escenarios y protagonistas: familias, docentes, alumnado y la comunidad en general. El modelo educativo inclusivo es el único que hoy en día permite corregir las desigualdades y encontrar el equilibrio entre la igualdad y la diversidad, y lograr así una escuela para todos. Desde este modelo se asumen de forma natural las diferencias entre los seres humanos y, por consiguiente, la diversidad en el alumnado. Esto no supone un problema

educativo y/o social, sino justamente al contrario, se entiende como algo positivo y enriquecedor de la sociedad y para la sociedad.

Para poder desarrollar plenamente el modelo educativo inclusivo es necesario alejarse de la pedagogía conformista y tranquilizadora, se exige desarrollar una pedagogía crítica, concienciadora y liberadora. Se trata de un compromiso educativo desde el que buscar los recursos necesarios para avanzar hacia el derecho a la educación de todas las personas. Es necesario hacer una apuesta educativa fuerte, de toda la sociedad, donde no quepan ambigüedades o matizaciones sobre este tema. Pero esta apuesta implica cambios, el primero abandonar el discurso de la compasión, la caridad y la pena hacia las personas tradicionalmente excluidas, el segundo, poner en el punto de mira las posibilidades y potencialidades de cada ser humano, el tercero poner en marcha un dispositivo pedagógico que transforme la escuela, el cuarto que esa transformación signifique, obviamente, una mejora en el aprendizaje, en la convivencia, en las relaciones, y en definitiva, en la vida de las personas que forman parte de ella.

3. ¿QUÉ SIGNIFICA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LAS FAMILIAS Y LOS DOCENTES?

Para poder caminar hacia un modelo educativo inclusivo es necesario que los miembros de la comunidad educativa tomen parte, se posicionen, reclamen y exijan cambios y transformaciones educativas que hagan de la escuela un espacio de todos, justo y democrático. Pero cabe considerar que para poder realizar estas acciones, es necesario, en primer lugar, que los miembros de la comunidad conozcan, entiendan y quieran una escuela inclusiva para sus hijos y alumnado. Reflexión que nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿pero, realmente docentes y familias conocemos y entendemos lo que significa el modelo educativo inclusivo?

Para indagar sobre esta cuestión retomamos dos estudios previos que realizamos en la Universitat Jaume I de Castellón, en los que indagamos sobre cómo conciben familias y docentes la educación inclusiva.

El primero de ellos es un estudio sobre las familias (Moliner y Doménech, 2011). Se realizó un estudio de encuesta con la intención de conocer qué entienden las familias por el concepto de educación inclusiva, a qué términos lo asocian y cómo lo diferencian de conceptos relacionados como el de integración y/o el de educación especial. El estudio contó con una muestra de 121 participantes de la provincia de Castellón, todos ellos padres o madres de hijos/as en edad escolar. Los datos fueron obtenidos mediante el *Cuestionario- Escala para Familias sobre Educación Inclusiva (CEFEI)*. Puesto que se trata de un estudio más amplio, tomamos como referencia las respuestas sobre datos sociodemográficos y la primera de las dimensiones (conocimientos sobre educación inclusiva). Los 9 ítems de esta dimensión construyen de forma conjunta lo que sería una definición del concepto, es decir, cada uno de los ítems hace referencia a un “factor” o “elemento” definitorio de “educación inclusiva”. Al tratarse de una escala tipo

Lickert de cinco puntos, las familias valoraban hasta qué punto estaban de acuerdo o no con cada enunciado.

En un primer análisis, se observó que las familias, en general mostraron diversidad de opiniones sobre el concepto. Lo que tenían más claro era a quien incube y que es una cuestión de derechos. El porcentaje más alto (84,3%) fue para el ítem 4 “pienso que la educación inclusiva defiende el derecho a la educación de TODO el alumnado” que precisamente contrasta con el 20% del ítem 2 que afirma “pienso que la educación inclusiva se refiere sólo al alumnado con discapacidad”. Sobre lo que supone el concepto y la diferencia con otro afines, el 50, 8% consideran que es lo mismo que integración frente al 51, 3% que tienen claro que “implica un cambio radical en la manera de entender la educación” y el 54,1% que consideran que “es un nuevo concepto para referirnos a la educación especial. En este sentido no encontramos una respuesta mayoritaria. Respecto a los cambios pedagógicos que supone la inclusión, un 73,3% saben que implica cambios en la organización del centro (ítem 5) y un 65,2% en el ítem 3 tienen claro que implica cambios en las prácticas docentes.

Tras este primer análisis, indagamos sobre cómo diferían estos conocimientos de las familias en función de si éstas tienen o no algún hijo/a con diversidad funcional. En dicho análisis se observó que generalmente, aquellas familias que sí tienen hijos con discapacidad poseen un mayor conocimiento, en general, de qué es y qué comprende la educación inclusiva. Encontramos diferencias significativas en los ítems 4, 5, 6 y 7, a favor de las familias que tienen niños/as con discapacidad. Es decir, estas tienen más claro que la educación inclusiva además defiende el derecho a la educación de todo el alumnado (ítem 4), exige cambios en la organización del centro (ítem 5) y considera la diversidad del alumnado como un aspecto positivo (ítem 6). Asimismo, las diferencias significativas también se observan en lo que se refiere a la diferenciación entre concepto como el de educación especial y educación inclusiva (ítem 7).

En cuanto a las concepciones de los docentes sobre la inclusión educativa, tomamos como antecedente parte de los resultados del estudio de Moliner y Moliner (2007) realizado mediante entrevistas individuales a docentes de la provincia de Castellón. En este caso, tras un análisis cualitativo de los datos se obtuvo que: menos de la mitad (41,6%) diferenciaba claramente entre el concepto de inclusión y el de integración, lo cual significa que más de la mitad no lo tenía claro. Un 16,6% de los participantes afirmaban que era lo mismo y un 33,3% de los participantes realizó una *inversión conceptual*, es decir, definían la integración con rasgos propios de la inclusión y viceversa.

4. ALGUNOS APUNTES PARA CONCLUIR

A través de la revisión de estos estudios, se observa que, en general, tanto las familias como los docentes no tienen claro a qué se refiere ni cómo se distingue este modelo de otros anteriores como el integrador.

Respecto a las familias, estos resultados son similares a los que presenta el estudio de Verdugo y Rodríguez (2008), que apuntan que tal desconocimiento es una circunstancia bastante común y que se trata de una falta de conocimiento generalizado sobre qué es y qué implica la inclusión educativa. Otros estudios coinciden en que no se conoce su significado, no se entiende qué significa la inclusión educativa ni en qué se diferencia de otros términos como el de integración (Martínez de Couret, 2009). Es evidente que esta falta de información sobre la educación inclusiva por parte de las familias provoca que estas no exijan, no reclamen, los cambios necesarios para hacerla realidad. No van a demandar aquello que no conocen o que no saben que pueden reclamar como un derecho. Esta situación no provoca cambios, al contrario, produce una aceptación generalizada de la situación educativa actual, contentándose con el modelo de integración, puesto que “es lo que hay”. De hecho, son muchos los autores que indican que tan sólo a partir de cierta información y sensibilización sobre lo que es la educación inclusiva, las opiniones y actitudes de las familias cambian a favor de la inclusión de todo el alumnado (Miller et al, 1992; Phillips, Sapon y Lubic, 1995; Kalyva, Georgiadi, Tsakiris, 2010), y por tanto, también sus peticiones y exigencias.

Sin embargo, también hemos visto que las familias algo sí que saben, y que aquellas que están mejor informadas y tienen mayor conocimiento al respecto son las que tienen hijos/as con alguna discapacidad. Probablemente se deba a que dicha situación les ha generado la necesidad de informarse, conocer y entender este modelo educativo que, aunque presente en la normativa, dista en muchos casos de concretarse en la realidad de nuestras aulas. Sin embargo parece que se está despertando la conciencia de muchas familias que, a través de plataformas ciudadanas por la inclusión, van denunciando casos de discriminación y de vulneración de los derechos en las escuelas. Concretamente, el año pasado, se presentó “*El libro rojo de la educación española*” (también conocido como el libro de la vergüenza) que recoge casos reales de vulneración del Artículo 24 de la *Convención de la ONU para personas con discapacidad*. Es un libro que recoge las injusticias que algunas administraciones públicas cometen en centros educativos de nuestro país.

Los profesionales de la educación deberían informar a las familias sobre aspectos relacionados con la educación inclusiva, sus posibilidades e implicaciones, y viceversa. Pero esto no es así, fundamentalmente por dos razones: a) porque los canales de comunicación escuela-familia-escuela no son tan estrechos como para permitirlo; y b) porque los propios profesionales, o bien no poseen dicha información, o no tienen clara la diferencia entre conceptos como *integración* e *inclusión*, o conciben la diversidad desde una perspectiva asimilacionista o integracionista (Moliner y Moliner, 2010). Entonces, *¿cómo van los docentes a facilitar información a las familias sobre la educación inclusiva y lo que implica?*

En definitiva, *¿de qué estamos hablando? ¿familias y profesorado compartimos una idea común sobre inclusión? ¿y un lenguaje común? ¿y una meta común?*. En estos momentos, a pesar de

que el derecho a la inclusión educativa se contempla en la legislación vigente y está refrendado por los acuerdos internacionales, las políticas, acciones y recursos disponibles (centros específicos, aulas de educación especial...) no se plantean desde una perspectiva inclusiva y transformadora, sino más bien desde una perspectiva integradora. Se “permite” al alumnado con discapacidad y otras características su presencia en centros ordinarios pero atendidos por recursos específicos y segregados, y en pocas ocasiones se abordan los cambios necesarios para garantizar su plena participación. Podemos decir que, en la actualidad, coexisten el modelo integrador y el inclusivo. La respuesta integradora se plantea desde el modelo biopsicosocial, asumido mayoritariamente por la psicología clínica, y la respuesta inclusiva se desarrolla desde el modelo social asumido por la sociología y la pedagogía. Esto influye en las diferentes concepciones sobre lo que significa la inclusión y genera confusión terminológica e ideológica. Desde el modelo inclusivo tenemos muchas evidencias sobre cómo se desarrollan los cambios en las aulas y en los centros pero, hasta que la inclusión no constituya un proyecto educativo compartido por toda la comunidad educativa (fundamentalmente familias y profesorado como agentes clave) ésta no será una realidad en nuestras aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LORENZO GARCÍA, R. (2003) *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo. Desarrollo humano y Discapacidad*. Madrid: Fundación ONCE, Ediciones del Umbral.
- KALYVA, E.; GEORGIADI, M. y TSAKIRIS, V. (2010). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (3), 295-305.
- MARTÍNEZ DE COURET, A. (2009). Inclusión Educativa en Latinoamérica: ¿Qué opinan las familias. Ponencia en *I Congreso Internacional de Educación Especial*, Acapulco, Estado de Guerrero, México, Noviembre 2009. Consultado en <http://www.pasoapaso.com> el 8 de febrero de 2012.
- MILLER, L.J.; STRAIN, P.S.; BOYD, K.; HUNSICKER, S.; MCKINLEY, J. Y WU, A. (1992). Parental attitudes toward integration. *Topics in Early Childhood Education*, 12, 230-246.
- MOLINER, L. y MOLINER, O. (2007). Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?. *Quaderns Digitals*. 1-15
- MOLINER, L. y MOLINER, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3), 23-33.
- MOLINER, O. y DOMÉNECH, A. (2011). Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva. *Actas del congreso internacional Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Almería: Universidad de Almería, 480-490.
- PALACIOS, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI, Cinca.

- PHILLIPS, L.; Sapon, R.H. y Lubic, B.L. (1995): Developing partnerships in inclusive education: One's schools approach. *Intervention in School and Clinic*, 30 (5), 262-272.
- SCHALOCK, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Barton, L (1998): Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En Barton, L. (comp.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- VERDUGO, M.A. y RODRÍGUEZ, A. (2008): Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. (3), 228, 5-25.

LA EDUCACIÓN SENTIMENTAL Y SEXUAL DE LAS Y LOS ADOLESCENTES COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN

Guadalupe Calvo García
Universidad de Cádiz
guadalupe.calvo@uca.es

645

RESUMEN

Esta comunicación versa sobre la tesis doctoral que me encuentro desarrollando, acerca de la construcción de las identidades sexuales en la adolescencia, la cual se focalizado en la educación sentimental y sexual que reciben los chicos y chicas jóvenes, y atiende especialmente al papel de dicha educación en la reproducción o en la superación de los patrones heteronormativos y de las desigualdades sociales vinculadas a la distribución binaria de los género. Concretamente en ella presento el planteamiento y la estructura general de la investigación, y algunas de las conclusiones extraídas del análisis de la información recopilada a partir de la participación en las sesiones formativas del Programa Forma Joven, las cuales reflejan la necesidad que tienen las y los adolescentes de una educación sentimental y sexual distinta de la que se suele recibir en la mayoría de los contextos, para terminar con la exclusión vinculada a al sexo, al género y a la orientación sexual.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación versa sobre la tesis doctoral que me encuentro desarrollando⁶⁶, acerca de la construcción de las identidades sexuales en la adolescencia, la cual se focalizado en la educación sentimental y sexual que reciben los chicos y chicas jóvenes, y atiende especialmente al papel de dicha educación en la reproducción o en la superación de los patrones heteronormativos y de las desigualdades sociales vinculadas a la distribución binaria de los género. Concretamente este trabajo se estructura en cuatro grandes apartados: uno en el que se exponen los objetivos y una breve justificación del estudio, otro relativo a las bases teóricas en las que se sustenta, otro en el que se explican los aspectos metodológicos y un último apartado en el que se exponen algunas de las conclusiones extraídas, las cuales reflejan la necesidad que tienen los y las adolescentes de una educación sentimental y sexual no androcéntrica ni heteronormativa, que promueva en ellos y ellas la actitud crítica hacia las “verdades” mayoritariamente aceptadas en nuestra sociedad acerca del sexo, del género y de la orientación sexual.

66 Codirigida por las doctoras M^a del Carmen Rodríguez Martínez y M^a Teresa Lozano Alcobendas.

OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

El **objetivo general** de la tesis doctoral que nos encontramos desarrollando se orienta al descubrimiento de las percepciones, creencias e interpretaciones de las y los adolescentes acerca de las identidades sexuales, tanto propias como de sus iguales, y de las desigualdades relacionadas con dicho concepto.

Este objetivo general se concreta en cinco **objetivos específicos**:

- Conocer las opiniones de las y los adolescentes acerca de cómo les han influido los diferentes agentes educativos (escuela, familia, amistades, medios de comunicación, etc.), tanto en la construcción de su propia identidad sexual, como en la comprensión de otros modelos de identidad sexual asumidos por sus iguales.
- Descubrir de qué modo valoran las y los adolescentes los distintos modelos de identidades sexuales y a sus iguales que representan modelos de identidad sexual no normativos⁶⁷.
- Mostrar en qué tipo de relaciones amorosas y sexuales se traducen las concepciones de las y los adolescentes acerca de la identidad sexual, prestando especial atención a si en ellas se justifican las posiciones sociales desiguales.
- Inferir en qué sentido influyen las relaciones sentimentales y sexuales que mantienen las y los adolescentes en su desarrollo en el ámbito académico.
- Reflexionar sobre la formación y la información que se está proporcionando a las y los adolescentes de la provincia de Cádiz desde el programa de la Junta de Andalucía “Forma Joven”⁶⁸.

El principal motivo de la elección del tema del trabajo y, a su vez, de los objetivos de este, es nuestra consideración de que las categorías sexuales en base a las cuales se organiza actualmente la sociedad occidental (androcéntrica, eurocentrista y heteronormativa) son generadoras de numerosas desigualdades e injusticias entre las personas. Consideramos, en este sentido, que los sujetos nos construimos en base a categorías binarias, creadas por cada

67 Con el concepto “identidades sexuales no normativas” queremos hacer referencia a todas las que no cuentan con legitimidad en nuestra sociedad, las que no se incluyen en las categorías “hombre” o “mujer”.

68 Forma Joven: Un programa de atención sociosanitaria para jóvenes. Consultado 27 Jul. 2010.

http://www.juntadeandalucia.es/institutodelajuventud/patiojoven/iaj/contenido?pag=/contenidos/prensa/entrevistas_reportajes/reportaje_forma_joven_atencion_sociosanitaria&idActivo=20682&idSeccion=20682&idMenu=20682&esReportaje=si

sociedad y dotadas de connotaciones positivas o negativas (hombre / mujer, heterosexual / homosexual...) en las que se nos exige que encajemos.

Hemos llegado a esta consideración mediante un proceso de reflexión acerca de diferentes hechos que tienen lugar en nuestra sociedad actual: intervenciones quirúrgicas en casos de intersexualidad, intervenciones de reasignación sexual en casos de transexualidad, matrimonio homosexual, discurso del amor romántico... que reflejan cómo desde las instancias de poder se nos orienta en todo momento a la construcción de una identidad sexual “coherente”, en función del régimen de verdad que organiza nuestra sociedad⁶⁹ y a la reproducción de los patrones heteronormativos que contribuyen al mantenimiento del orden social, vertebrado en nuestro contexto histórico y geográfico por el sistema capitalista.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este trabajo se sustenta en las aportaciones teóricas de gran cantidad de autoras y autores, las cuales hemos organizado en cuatro grupos en función de su temática:

En el primero estarían las investigaciones feministas que han tratado de mostrar que las desigualdades sociales vinculadas al género no responden a causas naturales, sino que han sido construidas socialmente; fundamentalmente nos referimos a las de la tercera ola del feminismo (Friedman, 1963; Millet, 1969; Firestone, 1970; Rubin, 1975; Pateman, 1988), iniciada con la obra de De Beauvoir (1949) *El segundo sexo*, marcada por la búsqueda de la identidad y por el control de la propia sexualidad, y cuyas reivindicaciones se pueden resumir en la consigna: “lo personal es político”.

En el segundo grupo hemos considerado los estudios feministas sobre sexualidad (Moore, 1991; Maquieira, 2001), relaciones amorosas (Jonasdottir, 1993; Martín Gaité, 2001; Esteban, Medina y Tábora, 2005 y 2010; Coontz, 2006; Duque, 2006; Esteban, 2008; Bosch y otras, 2010; Leal y otros, 2010) y masculinidades (Connell, 1995; Miedzan, 1995; Bonino, 1996, 1998; Lomas, 2003); en los que igualmente se refleja cómo, tanto la sexualidad como los roles que asumimos socialmente, no responden a fundamentos biológicos, sino que son productos de los discursos que se difunden desde las estructuras de poder de cada sociedad, que posicionan de manera desigual a los sujetos en dicho contexto social.

69 Atendiendo a Francisco Vázquez, en relación a la identidad sexual, vivimos en la sociedad del “Régimen de Verdad del Sexo Simulacro” (2009: 10); una sociedad cuya organización se apoya en el siguiente enunciado: los seres humanos se dividen en hombres y mujeres, categorías en las que a priori son ubicados en función de sus órganos sexuales y reproductores, a partir de los cuales también se les atribuyen unos determinados roles sociales o género, femenino o masculino, y una determinada orientación sexual, dirigida hacia el “género opuesto”; cuando los sujetos deciden interpretar el género que no le corresponde a su sexo, se considera que es la biología la que está defectuosa y debe ser adaptada a la “verdadera identidad” de estos, la que se representan socialmente.

Nuestro tercer grupo incluye las aportaciones de los grandes teóricos postestructuralistas: Michel Foucault, Jacques Derrida y Jacques Lacan, que han sentado las bases de los estudios acerca de la construcción de las identidades sexuales; y dentro de este incluimos también algunos trabajos acerca de las identidades sexuales no normativas (Wittig, 1980; Butler, 2007; Vázquez, 2007, 2009).

El último grupo de trabajos que sustenta nuestra investigación, son los desarrollados desde el ámbito de la educación, que se preocupan por los procesos de socialización y la construcción de las identidades de género (Kolhberg, 1972; Ben, 1974; Parsons, 1976; Davies, 1989; Askew y Ross, 1991; Connell, 1995; Miedzian, 1995; Francis, 1999; Blanco, 2001), además de otros más centrados en la educación afectiva y sexual de las y los adolescentes (Barragán, 1996; Altable, 1991, 2000 y 2010).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La perspectiva metodológica desde la que decidimos desarrollar **la investigación es cualitativa**, ya que, como señalan Arnal y otros (1992: 199), es la más adecuada para "... la comprensión del complejo mundo de la experiencia humana: cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social, y cómo estos son integrados en la cultura, el lenguaje y las acciones de los actores sociales". Esta nos ofrece la diversidad de técnicas, herramientas y la libertad necesaria para el conocimiento profundo de los interrogantes y objetivos que nos hemos planteado.

Concretamente nos propusimos llevar a cabo el **estudio de cuatro casos**, que tuvieran como protagonistas a dos chicas y dos chicos que se estuvieran formando como mediadores de salud y sexualidad a través del Programa Forma Joven⁷⁰ en la Provincia de Cádiz. Es el Instituto Andaluz de la Juventud⁷¹ el responsable de la formación de dichos adolescentes mediadores, principales sujetos de nuestra investigación; y es precisamente en las sesiones formativas del programa, en las que he tenido la oportunidad de participar en diversas ocasiones, donde hemos seleccionado a los alumnos y alumnas protagonistas del trabajo.

Uno de los criterios que ha primado en la elección de los casos a estudiar ha sido la facilidad de acceso al contexto y la disponibilidad del mismo para el desarrollo del estudio; pero lo que

70 Dicho programa, promovido desde distintas consejerías de la Junta de Andalucía, pretende ser una herramienta de acercamiento a la realidad de la juventud y tiene como fin formar, prevenir e intervenir en materias de salud. Desde el mismo se justifica la idea de que sean los propios adolescentes los que actúen como mediadores y mediadoras por el hecho de que la relación de cercanía que se establece entre compañeros y compañeras favorece el proceso informativo y formativo.

71 En adelante IAJ

realmente determinó la orientación de nuestro trabajo fue el hecho de que este grupo de adolescentes, en general, nos podría proporcionar una gran comprensión y enriquecimiento de los conocimientos sobre el objeto de estudio. Al ser adolescentes que voluntariamente participan en el programa de formación en temas de salud y sexualidad, supusimos que serían chicas y chicos sensibilizados hacia el tema, que ya habrían tenido la posibilidad de reflexionar sobre el mismo, con buena disposición para dialogar y que, por tanto, podrían aportarnos mayor información que otras y otros adolescentes. Una vez atendido este criterio, seleccionamos los cuatro casos teniendo en cuenta el interés de las chicas y los chicos por participar en la investigación, y posteriormente, la diversidad; que fueran lo más diferente posible entre ellos, y que algunos hubieran asumido identidades sexuales no normativas.

La principal técnica de recogida de información que estamos utilizando es **la entrevista en profundidad**. Debido a la dificultad para acceder a la información requerida, nos planteamos la necesidad de llevar a cabo un trabajo sostenido con las y los adolescentes, de modo que pudiera generar la confianza suficiente para que reflexionaran sobre sí mismos y sobre sus experiencias y concepciones en relación al sexo, al género y a la sexualidad. Por tanto, requerimos reuniones repetidas con ellos y ellas, con el fin de alcanzar un mejor entendimiento de las perspectivas que tienen de sus propias vidas y de sus experiencias, expresadas con sus propias palabras.

Pero, por supuesto, no hemos limitado las técnicas e instrumentos de recogida de información a dichas entrevistas en profundidad, también nos estamos apoyando en **Diarios** que hemos pedido a las y los adolescentes que elaboren, los cuales hemos querido utilizar porque favorecen la expresión de las construcciones e interpretaciones que ellas y ellos mismos pueden hacer de las temáticas propuestas, y de los que analizaremos cualquier registro que sirva para suscitar reflexiones en torno a la temática de la investigación.

Por otra parte hemos llevado a cabo **observaciones y conversaciones informales**, no centrada exclusivamente en las y los protagonistas del estudio, sino dirigida a todos los chicos y chicas que han participado en Forma Joven durante los últimos dos años. Fundamentalmente se están desarrollando durante las sesiones formativas del programa y en los institutos de las chicas y chicos sujetos de estudio (donde hemos mantenido la mayoría de las entrevistas). Estas conversaciones y observaciones nos permiten registrar acciones, actitudes, comentarios, etc. que podemos comparar con las informaciones obtenidas a través de las entrevistas, en las cuales se tiende a contestar lo “políticamente correcto”.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Son concretamente algunas de las conclusiones extraídas del análisis de la información obtenida a partir de las observaciones y las conversaciones desarrolladas durante las sesiones de formación de Forma Joven, las que quiero exponer en este apartado. Esta decisión se debe a que considero que algunas de las actitudes y muchos de los comentarios de las y los

adolescentes mediadores, reflejan que es necesaria una educación sentimental y sexual distinta de la que se suele proporcionar actualmente en la mayoría de los contextos a los que tienen acceso estos chicos y chicas para terminar con la exclusión vinculada a al sexo, al género y a la orientación sexual.

En primer lugar quisiera destacar que, en general, las y los adolescentes afirman que por parte de sus familias y de sus escuelas, principales agentes educativos, apenas han recibido educación relativa a la sexualidad. La gran mayoría coincide en que sus familiares prefieren eludir el tema y en que la formación que se les ha proporcionado desde la escuela en este sentido se ha limitado a la explicación de los órganos sexuales y reproductores femeninos y masculinos, y a la enumeración de los diferentes métodos anticonceptivos (además, según expresaban algunas chicas, fomentando la tradicional actitud activa masculina y pasiva femenina, al repartir preservativos sólo a los chicos). Esto muestra que, en general, se sigue difundiendo el modelo de sexualidad androcéntrico y heteronormativo, centrado en la genitalidad y en el coito y asociado casi exclusivamente a la reproducción.

Producto de esta limitada educación sexual, y de la influencia del resto de discursos dominantes acerca del tema (que se transmiten fundamentalmente a través de los medios de comunicación), estos chicos y chicas: no cuestionan las “verdades universales” acerca de la sexualidad (aunque esto les haga caer en contradicciones), siguen creyendo en mitos sobre el tema y mantienen actitudes que favorecen el desarrollo de identidades estereotipadas y desiguales, y, de este modo, la reproducción de muchas injusticias.

Por ejemplo, estas y estos adolescentes están convencidos de que, aunque mujeres y hombres deben contar con igualdad de oportunidades, son diferentes por naturaleza. En ningún momento se plantean que todas las personas somos distintas y que las diferencias relativas a los genitales ni están tan claras (Fausto-Sterling, 1998), ni determinan nuestra personalidad en sí mismas; aunque finalmente sí lo hacen por el hecho de que constituyen el elemento a partir del cual se nos categoriza en nuestra sociedad y se nos posiciona de manera desigual (Rubin, 1996).

A su vez, a pesar de la importancia que conceden a los genitales, tienen un gran desconocimiento de los mismos, especialmente de los femeninos; gran parte de estas chicas no son capaces de indicar dónde está su clítoris. Suponemos que esta desinformación está asociada a la tradicional censura del placer sexual femenino, del mismo modo que podría estarlo el hecho de que, en las dinámicas en las que se les propone que soliciten a un compañero o compañera que les hagan cosas que les gusten, las chicas habitualmente no saben qué pedir.

Por otra parte, aunque aceptan y en muchos casos apoyan a las personas cuya orientación o cuya identidad sexual no se corresponde con lo que en nuestra sociedad se considera normal (las personas que se definen como homosexuales, transexuales, bisexuales, etc.), entienden que lo natural es ser heterosexual; así lo expuso incluso un chico que posteriormente afirmó haber

mantenido relaciones sexuales con chicos y con chicas. Nunca hasta su participación en Forma Joven, le habían explicado que las identidades se construyen, siguiendo a Butler (2007), de forma *performativa*, en función de los modelos que cada contexto social nos ofrece, los cuales siempre contribuyen a la reproducción de dicha sociedad.

El último de los aspectos que señalaré se refiere a la completa aceptación por parte de estos y estas adolescentes de los principales mitos del amor romántico, el cual también se encuentra en la base de muchas de las desigualdades vinculadas género, al apoyarse su discurso en la renuncia y el sufrimiento por amor, en la posesión y la dependencia de la persona amada, en la idea de que somos seres incompletos necesitados de un complemento perfecto, etc. Por supuesto tampoco previamente habían tenido la posibilidad de reflexionar estos chicos y chicas acerca de la construcción de las emociones y, entre ellas, de este formato de amor mal entendido, el cual se utiliza en nuestro contexto social como una potente, aunque a la vez sutil, herramienta para el ejercicio del poder (Jónasdóttir, 1993).

Tras la reflexión acerca de los aspectos expuestos en este apartado, me atrevo a afirmar que para llevar a cabo una verdadera educación inclusiva es necesario incidir mucho más en desarrollo del espíritu crítico de las y los jóvenes y en el cuestionamiento de todas las “verdades universales” que organizan nuestra sociedad y que orientan el desarrollo de nuestras vidas en determinados sentidos, convenientes para el mantenimiento y reproducción del sistema. Considero que solo desde la consciencia de que lo relativo al comportamiento de las personas ha sido construido socialmente, respondiendo a diversas necesidades sociales, es posible una verdadera transformación social hacia un modelo más igualitario y justo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTABLE VICARIO, C. (1991) *Penélope o las trampas del amor*, Madrid: Mare Nostrum.
- ALTABLE VICARIO, C. (2000) *Educación sentimental y erótica para adolescentes*, Madrid: Miño y Dávila
- ALTABLE VICARIO, C. (2010) *Los senderos de Ariadna: transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*, Barcelona, Granada: Editorial Octaedro.
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992) *Bases metodológicas para la investigación educativa*, Barcelona: Editorial Labor.
- ASKEW, S. y ROSS, C. (1991) *Los chicos no lloran: el sexismo en la educación*, Barcelona: Paidós.
- BARRAGÁN, F. (Dir.) (1996): *La educación afectiva y sexual en Andalucía: la evaluación cualitativa de programas*, Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.
- BEM, S. L. (1974): "The measurement of psychological androgyny", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, pp. 155 - 62.
- BLANCO, N. (Ed.) (2001): *Educación en femenino y en masculino*, Madrid: Akal.

- BONINO, L. (1998): "Los varones frente al cambio de las mujeres", *Revista de dones i intertextualitat*, 4.
- BONINO, L. (1996): "Micromachismos: La violencia invisible en la pareja", en *Jornadas sobre violencia de género*, D.G. Valenciana de la Mujer, pp. 25 – 45.
<http://www.redmasculinidades.com/resource/images/BookCatalog/Doc/00068.pdf>
 Consultado: 05/05/2011
- BOSCH, E. y otras: *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*, Instituto de la Mujer.
http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264006888830&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ_IFrame Consultado: 26/09/2010.
- BUTLER, J. (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona.
- CONNELL, ROBERT W. (1995): "La organización social de la masculinidad", en Valdes, Teresa y Olavarria, José (Edc.) (1995): *Masculinidad/es: poder y crisis*, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres, 24, pp. 31-48.
- COONTZ, S. (2006): *Historia del matrimonio. Cómo el amor conquistó el matrimonio*, Barcelona: Gedisa.
- DAVIS, B. (1994): *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*, Madrid: Cátedra (1ª edición de 1989).
- DE BEAUVOIR, S. (2008): *El segundo sexo*, Madrid: Cátedra (1ª edición de 1949).
- DERRIDA, J. (1989): *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Paidós, Barcelona.
- DUQUE, E. (2006): *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas* Barcelona: El Roure.
- ESTEBAN GALAZAR, M. L.; MEDINA DOMÉNECH, R; TÁVORA RIVERO, ANA: *Amor, salud y desigualdad: identidades de género y prácticas de mujeres*, Instituto de la Mujer.
http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264006888830&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ_IFrame Consultado: 26/09/2010
- ESTEBAN GALAZAR, M. L.; MEDINA DOMÉNECH, R. y TÁVORA RIVERO, A. (2005): "¿Por qué analizar el amor? Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género", Díez Mintegui, C. y Gregorio Gil, C. (Coord.): *Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global actual*. X Congreso de Antropología, Sevilla: FAAEE-Fundación El Monte-ASANA, pp. 207-223.
- FAUSTO-STERLING, A. (1998): "Los cinco sexos. ¿Por qué varón y mujer no son suficientes?", en Nieto, José Antonio (Comp.): *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género*, Madrid: Talasa, pp. 79 -89.
- FIRESTONE, S. (1976): *La dialéctica del sexo*, Barcelona: Kairós (1ª edición de 1970).
- FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad. Vol. I. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1984 (1ª edición de 1976)
- FRANCIS, B. (1999): "Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research", *Gender and Education* 11 (4) pp. 381 – 393.

- FRIEDMAN, B. (2009): *La mística de la feminidad*, Madrid: Cátedra (1ª edición de 1963).
- JÓNASDÓTTIR, A. G. (1993): *El poder del amor. ¿Le importa el sexo a la democracia?*, Madrid: Cátedra.
- KOLHBERG, L. (1972): "Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo", en McCoby, Eleanor (1972): *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova, pp. 61 – 147.
- LACÁN, J. (1975): *Escritos I y II*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- LEAL, Aurora y otras: *Concepciones acerca de las relaciones de amor y el conocimiento de las necesidades del otro u otra: un estudio con adolescentes y jóvenes con objeto de entender y prevenir el maltrato en las relaciones de pareja*. Instituto de la Mujer.
http://www.inmujer.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264006888830&language=cas_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ_IFrame Consultado: 26/09/2010.
- LOMAS, C. (Ed.) (2003): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*, Barcelona: Paidós.
- MAQUIEIRA, V. (2001): "Género, diferencia y desigualdad", en Beltrán, Elena y Maquieira, Virginia (Eds.): *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Barcelona: Alianza, pp. 127 - 190.
- MARTÍN GAITE, C. (2001): *Usos amorosos de la posguerra española*, Barcelona: Anagrama.
- MIEDZAN, M. (1995): *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*, Madrid: Horas y horas.
- MILLET, K. (1995): *Política sexual*, Madrid: Cátedra (1ª edición de 1969).
- MOORE, H. (1991): "Género y estatus: la situación de la mujer", en Moore, Henrietta (1991): *Antropología y Feminismo*. Madrid: Cátedra, pp. 25 - 57.
- PARSONS, T. (1976): "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en Gras, Alain (1976): *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea, pp. 53 - 60.
- PATEMAN, C. (1995): *El contrato sexual*, Madrid: Anthropos (1ª edición de 1988).
- RUBIN, G. (1996): "El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo", en LAMAS, M. (Comp.): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México: PUEG, pp. 35-96 (1ª edición de 1975).
- VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2007): "Del hermafroditismo al transexual. Elementos para una genealogía del cuerpo sexuado", en Corral, Natividad (Coord.): *Prosa corporal*, Madrid: Talasa Ediciones, pp.75 – 97.
- VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2009): "Políticas transgénicas y ciencias sociales: por un construccionismo bien temperado", en: *Ponencias Seminario: Teoría Queer. De la transgresión a la transformación social*, Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, pp. 3 – 14.
- WITTING, M. *El pensamiento heterosexual*. Barcelona: Egales, 2005 (1ª edición de 1980).

LAS TIC EN LECTOESCRITURA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Juncal Rivero García

Universidad de León

juncalrivero@telefonica.net

654

RESUMEN

Los materiales interactivos aplicados a la lectoescritura facilitan la atención individual de todos los alumnos ajustándose a su propio aprendizaje, dentro de un contexto normalizador e inclusivo. Las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura se deben a alteraciones en los procesos o módulos que componen estas tareas. Los recursos educativos para poder atender a la diversidad del alumnado, tienen que disponer de actividades que intervengan en cada uno de los módulos. También han de considerar otros factores notablemente influyentes como la motivación y el refuerzo positivo. Esta valoración en los recursos materiales, permite el uso adecuado de un único recurso educativo para toda la diversidad del alumnado, consiguiendo una verdadera inclusión del alumno en el contexto educativo.

JUSTIFICACIÓN

La lectoescritura ha supuesto en bastantes ocasiones un reto entre educadores, suscitando un verdadero debate pedagógico, lográndose establecer un acuerdo en que la mejora en la competencia lectoescritora provoca un mayor acercamiento a la consecución óptima de los objetivos curriculares.

Tampoco ha llevado a discusión el hecho de que nos situamos en la “Era de la Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación” y que ha producido numerosos avances o beneficios en distintos campos como en la lectoescritura. Se ha facilitado la respuesta a las necesidades educativas de la diversidad del alumnado con un mismo software educativo dentro de un concepto de escuela inclusiva.

OBJETIVO

Este estudio se ha llevado a cabo con la finalidad de analizar los principales recursos multimedia existentes actualmente para el desarrollo de la lecto-escritura y su respuesta educativa a la diversidad de los alumnos.

También se valora si los portales educativos de las comunidades autónomas seleccionadas cuentan con recursos suficientes para responder a las necesidades de alumnos, educadores o padres.

MODELO TEÓRICO

Nuestro sistema educativo actual se rige por una normativa cuyo planteamiento permite y favorece la educación inclusiva, promoviendo la flexibilidad y la autonomía de los centros, para adaptar la normativa a las características de su entorno y alumnado.

La educación inclusiva parte de la idea de “ambientes menos restrictivos”, centrándose en aumentar la participación del alumnado con deficiencias en un aula ordinaria, independientemente de las características y niveles de cada persona.

No existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Dyson, 1999; Stainback & Stainback, 1999) ya que cada uno tiene su propia visión sobre el mismo.

Así, por ejemplo, podemos encontrar definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2001, p. 44), “una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”, o como definen Stainback y Stainback (1999, pp. 21-35), “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria”.

No obstante, a pesar de no encontrar consenso en la definición, sí que podemos establecer unos principios fundamentales como señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002). La escuela inclusiva se dirige a todos los alumnos en general atendiendo a sus problemas individualmente, en colaboración de toda la institución educativa.

Los principios en los que se basa son equidad, solidaridad y cooperación, fomentando la valoración de las diferencias y entendiendo la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los miembros de la comunidad educativa.

Siguiendo a (Ferrer y Martínez, 2005; Cardona, Cook, Semel y Gerber, 1999), se insiste en que para poder realizar una práctica educativa inclusiva debe implicarse toda la comunidad educativa en general. Y así en base a esta premisa con esta investigación se comprobará si existen recursos que faciliten la intervención tanto de educadores como padres para ayudar a cada persona acorde a sus características.

Los materiales para desarrollar la lectura y la escritura que constan en este estudio han sido valorados bajo la perspectiva del enfoque cognitivo, muy investigado en los últimos años, centrándose específicamente en las tareas lectoras y escritoras, sin olvidar la influencia de los aspectos sociales, culturales y motivacionales en este proceso. Este es el resultado de integrar la psicología cognitiva (Beltrán, 1993; Jong y van Hout-wolters) aplicando principios conductuales en las áreas concretas. Con este modelo, se trata de intervenir en los procesos o módulos de la lecto-escritura que están alterados.

El modelo de la lectura y la escritura que se sigue en este estudio se denomina enfoque modular y cuando se refiere a la tarea de la lectura, es posible identificar cuatro grandes módulos que se denominan siguiendo a Cuetos (1990), el módulo perceptivo, módulo léxico, módulo sintáctico y módulo semántico. Éstos incluyen, a los grandes procesos y subprocesos que se ponen en funcionamiento al realizar la tarea de la lectura.

En el módulo perceptivo el lector se enfrenta en su primera tarea con la entrada sensorial visual (input visual) que iría desde el nivel de rasgos al nivel de letra y al nivel de palabra (Willows, Kruk y Corcos, 1993).

Habría que incluir los procesos de extracción de información, otros que tienen que ver con la memoria icónica y procesos de memoria de trabajo en donde se efectúan tareas de reconocimiento y análisis lingüístico.

El módulo léxico consiste en la recuperación del concepto asociado a la unidad lingüística, o recuperación léxica, mediante dos rutas: una ruta directa o visual u ortográfica que permite la conexión del significado con los signos gráficos por intervención de la memoria global de las palabra y la otra ruta indirecta o fonológica que recupera la palabra mediante la aplicación de las reglas de transformación grafema a fonema, lo que lleva el hallazgo del significado.

En el módulo sintáctico se produce el conocimiento gramatical del lector ante los contenidos específicos a los que se enfrenta, es decir; las palabras están agrupadas en estructuras gramaticales. Los procesos sintácticos incluyen la consideración del orden de las palabras, el papel de las palabras funcionales, significado de las palabras y uso de los signos de puntuación. Por último, el módulo semántico que puede sintetizar su función en la comprensión lectora, supone la extracción del significado de las palabras, que hay que coordinar con los matices que impone la estructura gramatical, e incluso con el contexto lingüístico y extralingüístico, además de la interrelación de estos significados con los conocimientos previos y emergentes del lector.

También en la tarea de la escritura, se toma como base el modelo de la psicología de la escritura o enfoque modular. Desde este modelo las alteraciones disgráficas (dificultades de aprendizaje de la escritura), reflejan alteraciones en alguno de los módulos implicados en la escritura. Se definen cuatro grandes módulos: el módulo de planificación, módulo sintáctico, módulo léxico y módulo motor.

El módulo de la planificación puede considerarse como una tarea de solucionar problemas (Bereiter y Scardamalia, 1993); toma de decisiones acerca de la finalidad y del contenido que se pretende escribir. Existen unos subprocesos implicados que son: generación de ideas e hipótesis, organización de las ideas y revisión del mensaje.

El módulo sintáctico implica escribir el mensaje encajado en una estructura gramatical, que le va a dar forma y determinar el sentido de lo que se escriba. Incluye considerar elementos diversos como el tipo de oración, el uso de palabras funcionales, signos de puntuación etc.

En el módulo léxico se trata de seleccionar las palabras pertinentes y adecuadas para ir las encajando en la estructura léxica. Como ocurre en la tarea de la lectura, se ha considerado dos rutas de acceso a la palabra, una ruta visual u ortográfica o directa, que permite la extracción de la palabra a partir del almacén grafémico en la memoria operativa. Y la ruta indirecta o fonológica, que supone la extracción de la palabra desde el almacén grafémico en la memoria a largo plazo, pasando por mecanismos de conversión fonema-grafema al almacén de pronunciación. En ambos casos se conectan los léxicos con el sistema semántico o memoria a largo plazo para los significados de las palabras.

En la fase terminal de la escritura a nivel externo, se encuentra el módulo motor, que implica el grafema traducido en movimientos. Para esto, es preciso seleccionar los alógrafos pertinentes o formas diversas que pueden presentar los grafemas, por lo que hay que acudir al almacén alográfico en la memoria a largo plazo, recuperar los alógrafos y traducirlos en movimientos. Los movimientos relativos a cada alógrafo están en la memoria a largo plazo o almacén de patrones motores gráficos que habrá de pasarse a la memoria a corto plazo u operativa, en donde se especifican las secuencias de dirección, tamaño proporcional de las letras y rasgos etc.

ANÁLISIS DE DATOS

En esta investigación se ha llevado a cabo un estudio exhaustivo sobre los principales recursos multimedia existentes en diferentes portales educativos españoles o páginas de lectoescritura.

Se ha tomado como instrumento de valoración del recurso un conjunto de requisitos considerados fundamentales para dar respuestas a las dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura. Puede verse reflejado en una tabla de datos (ver Anexo).

Se han evaluado los procesos cognitivos de la lectura y la escritura; las tareas relativas a los módulos de la lectura (módulo perceptivo, léxico, sintáctico y semántico, y de la escritura (módulo de planificación, sintáctico, léxico, y motor).

También se ha considerado los procesos conductuales que se ponen en funcionamiento al realizar la lectura y la escritura como la motivación y el refuerzo positivo, aspectos que intervienen directamente en la recuperación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.

En cuanto a los requisitos didácticos, se analiza el contenido o aspecto de la lectoescritura que se trabaja (léxico, ortografía, lectura.). Además se valora la coherencia entre los objetivos del recurso, y la adecuación de las actividades, anotando las observaciones realizadas al respecto. Se identifica los destinatarios a los que se dirige; alumnos de Educación Infantil, Educación Primaria, y alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura.

Otra característica relevante a tener en cuenta es la tipología del software educativo que se ha clasificado en: unidad didáctica, tutorial, libro y taller creativo. Además se especifica la función didáctica que ejercita como puede ser: instruir, motivar, experimentar, crear, evaluar etc.

También los materiales multimedia han de reunir una calidad técnica relativa a la facilidad de uso, instalación y velocidad de acceso. Además se evalúa el enfoque creativo de las actividades, fomento del autoaprendizaje y trabajo cooperativo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta investigación se recoge el análisis de 43 recursos multimedia de lectoescritura presentes en portales educativos o enlaces web, facilitando los resultados que se describen a continuación. El 30,2% de los materiales de lectoescritura se destina al 2º ciclo de Educación Infantil, y el 69,7% al alumnado de Educación Primaria.

Entre los materiales analizados en Educación Infantil, el 76,9% desarrollan tareas del módulo perceptivo que consisten en la discriminación visual de las letras. Simultáneamente estos recursos desarrollan procesos implicados en el módulo léxico como el emparejamiento del significado con el grafema u ordenar las letras de una palabra, aunque se ha identificado el 15,38% de los recursos que desarrollan este módulo. Y el 7,69% realizan tareas del módulo sintáctico como ordenar sílabas o frases de tres palabras. En cambio no se han identificado recursos que desarrollen los procesos implicados en el módulo semántico.

En cuanto a la escritura no se ha encontrado materiales en esta etapa que desarrollen el módulo de planificación y motor. Pero el módulo léxico y sintáctico son desarrollados con algunas de las actividades que contienen estos módulos en la tarea de lectura.

En la etapa de Educación Primaria no se han encontrado recursos con tareas concretas del módulo perceptivo. Se trabaja conjuntamente con el módulo léxico en un 40% de estos materiales interactivos. Las tareas que corresponden al módulo sintáctico se desarrollan en un 13,3% de los recursos. Y el módulo semántico se desarrolla en un 46,7% de los materiales.

En cuanto a la escritura se ha encontrado un 10% de materiales que facilitan los procesos implicados en el módulo de planificación con unas pautas para la composición escrita que simultáneamente desarrollan aspectos del módulo motor.

El módulo léxico y sintáctico son desarrollados con algunas de las actividades que contienen estos módulos en la tarea de lectura. La motivación hacia la lecto-escritura en aquellos alumnos que presenten dificultades de aprendizaje es de especial relevancia, y se ha reconocido un 18,6% de la totalidad de los materiales en Educación Infantil y Educación Primaria que considera este factor.

Otro factor fundamental en este proceso es el autorefuerto positivo o feedback, que se ha encontrado en todos los recursos educativos. El tipo de software educativo corresponde en un 56,5 % a una unidad didáctica o tutorial, y un 43,5 % simulan un taller creativo o aventura.

Existen dos finalidades didácticas que comparten todos los recursos: instruir y evaluar. Finalmente se ha encontrado que ningún recurso favorece el aprendizaje cooperativo, solo se fomenta el aprendizaje individual.

CONCLUSIONES Y DIFICULTADES ENCONTRADAS

Con esta investigación acerca de los materiales interactivos de lectoescritura procedentes de distintos portales educativos y páginas web, se puede establecer las siguientes conclusiones.

Existen multitud de recursos de lectura y escritura para Educación Infantil y Educación Primaria, pero se han encontrado déficits en la intervención con algunos módulos. En la tarea de lectura existe una gran escasez de materiales que desarrollen el módulo semántico. Y en la escritura aparecen carencias de tareas para tratar las posibles alteraciones que pudieran producirse en el módulo de la planificación y el módulo motor.

Además se necesita mayor número de recursos que fomenten la animación a la lectura y escritura, factor deficitario en los alumnos con dificultades de aprendizaje. También se necesitan materiales que promuevan el aprendizaje cooperativo entre todos los alumnos dentro de una escuela inclusiva.

El análisis llevado a cabo, ha supuesto varias dificultades debido a algunas cuestiones que detallaré a continuación. La organización de los portales educativos en las comunidades autónomas es muy diferente, además de que el tipo de recursos interactivos cambia de una comunidad a otra, y esto dificulta la localización de los recursos. Otra de las cuestiones que ha supuesto una gran problemática es la clasificación de los materiales en función de varios aspectos: módulos de lectoescritura desarrollados, requisitos didácticos, técnicos etc.

Así para poder realizar una intervención educativa más efectiva, se observa la necesidad de una organización con una línea común de los portales educativos, pudiéndose así facilitar el aprovechamiento de los recursos entre los docentes y el intercambio de experiencias. También

se ha observado la necesidad de seguir analizando materiales de lectura y escritura que se centre en las tareas de los módulos, para poder atender a las posibles alteraciones que puedan manifestar los alumnos con dificultades de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GÓMEZ PÉREZ, J.R. (2004). *Las Tic y Educación. Página personal*.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2009). Formación del profesorado y Tecnologías de la información y la comunicación. Renovación y convergencia para la educación 2.0. *Revista electrónica teoría de la Educación*.
- MARRODÁN GIRONÉS, M. (2006). *Las letras bailan*. Madrid: Icce
- NICASIO GARCÍA, J. (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- OUTÓN OVIEDO, P. (2007). *Programas de intervención con disléxicos. Diseño, implementación y evaluación*. Madrid: Cepe

REFERENCIAS WEB

- <http://www.educa.jcyl.es/es> (Consulta 0 5/1/2012)
- La Biblioteca, el tesoro de la lengua, Diccionario visual, El teatro, La vuelta al mundo en mil palabras, Enciclopedia literaria Básica, Los medios de comunicación, Competencia léxica I y II, los textos de todos los días, Ñ Lengua, el cofre de las palabras I, II y III y Don Quijote IV centenario 2005.
- <http://www.educa.jccm.es> (Consulta 09/1/2012)
- Leer .es y servicio de Orientación a la lectura
- <http://www.madrid.org> (Consulta 09/ 1/2012)
- El juego de los cuentos y vedoque Ae-io-u
- <http://www.juntadeandalucia.es> (Consulta 12/ 1/2012)
- Aprendizaje de la lectoescritura. José Bustillo y fondo lector
- <http://www.educarex.es> (Consulta 23/01/2012)
- Asociación auditiva, comprensión visual y los fonemas y los sinfonos.
- <http://www.roble.pntic.mec.es> (Consulta 28/01/2012)
- Las vocales: ITE, cueva de tragapalabras: ITE, Lectoescritura adaptada: ITE, Islas y estrellas, la frase y yo, letras, aprendemos las letras, Ciudad 17, aprendiendo a leer con el mar, los sinfonos trabados zona clic, cazaletas, grupos consonánticos zona clic, inversas zona clic, vocabulario básico pictográfico, reconocer palabras, vocabulario y frases, caza sílabas, leer al revés, laberinto de letras, el misterio de la casa encantada, taller de lectura y escritura.

ANEXO

TÍTULO										
WEB										
TEMÁTICA										
CONTENIDO										
OBJETIVOS										
DESTINATARIOS										
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES										
OBSERVACIONES (VENTAJAS/INCONVENIENTES)										
TIPOLOGÍA	PREGUNTAS Y EJERCICIOS	UNIDAD DIDÁCTICA	TUTORIAL	LIBRO	SIMULADOR/ AVENTURA	JUEGO/ TALLER CREATIVO				
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	ENSEÑANZA DIRIGIDA	EXPLORACIÓN GUIADA	LIBRE DESCUBRIMIENTO							
FUNCIÓN	EJERCITAR HABILIDADES	INSTRUIR	INFORMAR	MOTIVAR	EXPLORAR	ENTRETENER	EXPERIMENTAR/RESOLVER	CREAR	EVALUAR	
DOCUMENTACIÓN	NINGUNA	MANUAL	GUÍA DIDÁCTICA	PAPEL	DC	ON LINE				
SERVICIOS ON LINE	NINGUNO	SOLO CONSULTA	TELEFORMACIÓN	POR INTERNET						
REQUISITOS TÉCNICOS	PC	MAC	TELÉFONO WAP	IMPRESORA	SONIDOS	CD	DVD	INTERNET		
EFICACIA DIDÁCTICA	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
FACILIDAD DE USO	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
FACILIDAD DE INSTALACIÓN	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
ENTORNO AUDIO-VISUAL	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
ELEMENTOS MULTIMEDIA	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
CALIDAD Y ESTRUCTURACIÓN DE CONTENIDOS/ACTIVIDADES	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
ORIGINALIDAD Y USO DE TECNOLOGÍA AVANZADA	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
VELOCIDAD DE ACCESO	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
ESPECIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
TIPO DE MOTIVACIÓN	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS/ ACTIV. A LOS DESTINATARIOS	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
FOMENTO DEL AUTOAPRENDIZAJE	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
FACILITA EL TRABAJO COOPERATIVO	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
ENFOQUE CREATIVO DE LAS ACTIVIDADES	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
VALORACIÓN GLOBAL DEL RECURSO	BAJA	MEDIA	ALTA	MUY ALTA						
RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS	INTRODUCCIÓN	GRÁFICOS	IMÁGENES	PREGUNTAS	EJEMPLOS	ACT. AUTOEVALUACIÓN	RESÚMENES			
ESFUERZO COGNITIVO EXIGIDO EN LAS ACTIVIDADES	CONTROL PSICOMOTRIZ	RAZONAMIENTO	MEMORIZACIÓN	BUSC. INFORMACIÓN	IMAGINACIÓN	PLANIF./ORG./EVALUAR	RESOLV. PROBLEMAS	EXPLORAR	EXP. VERBAL/ESCR./GR	

LA TEORÍA Y LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS COHESIONADAS ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA NOS OFRECEN CLAVES EDUCATIVAS

Carlos Sancho Álvarez

Universitat de València

carlos.sancho.alvarez@hotmail.com

662

RESUMEN

La presente comunicación se articula sobre un proyecto universitario de Educación inclusiva, trabajando en contacto directo con un centro inclusivo de València (Escuela 2). La interrelación entre teoría y práctica es esencial en el desarrollo de todo el proceso, además de establecer el objetivo de fomentar la formación docente a través de la información. Se han producido diferentes resultados positivos; listado de prácticas inclusivas, base de datos, blog educativo y evaluación de centro en base al *Index for Inclusion*. Asimismo, después del proceso observacional y la revisión teórica se han planteado las barreras actuales hacia la inclusividad en el marco internacional y estatal. Una actitud docente negativa resulta la principal dificultad, siendo la necesidad primordial en cuanto al cambio en la formación inicial y continua. A nivel macro y micro la legislación es favorable, pero en general, en la praxis real se detectan aún procesos educativos impregnados por un enfoque integrador, no inclusivo.

INTRODUCCIÓN

Diferentes autores justifican los distintos trayectos por los que ha ido transcurriendo la práctica educativa hasta llegar a la idea de Educación inclusiva (EI en adelante) actual, algo que no ha sido sencillo sino todo lo contrario (Parilla, 2002). Como línea educativa, la orientación inclusiva no está muy extendida ni en el tiempo ni en el espacio. Es el paradigma que menos trayectoria lleva en los sistemas educativos y evidentemente, presenta un panorama de avances pero también de diversas dificultades en su aplicación.

En la Declaración final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Junio de 1994, Salamanca), se establecieron las primeras bases mundiales donde se demandaba explícitamente la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la Educación ordinaria (Echeita, 2004). Más tarde se respaldó nuevamente en 2006 esta idea, ya que la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD). En esta convención, el artículo 24 garantiza el derecho a una EI respecto al derecho internacional, no limitándose a reconocer sólo el derecho, sino estableciendo un marco de objetivos para los sistemas educativos partícipes del enfoque inclusivo. Los países que ratifican esta Declaración, entre ellos España, tienen una serie de obligaciones, respaldados por los organismos internacionales, como es garantizar y proporcionar apoyos y condiciones necesarias para que la EI sea posible para todos y todas las niñas, niños, jóvenes y estudiantes con discapacidad (Inclusion International, 2009). Tras el desarrollo de todo un bagaje de documentos oficiales que tratan sobre los derechos educativos de las personas,

con un enfoque de atención a la diversidad y Educación para todos/as, comienzan también las primeras legislaciones pertinentes, apareciendo el principio inclusivo en el contexto estatal; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. La equidad en Educación, la Inclusión educativa y la igualdad de oportunidades son principios fundamentales en el ámbito de la LOE, destacando desde el Artículo 71 hasta el número 79, donde se propone directamente la EI para todo el alumnado.

El constructo que se ha establecido para este trabajo haciendo referencia a la EI, con el objetivo de que a lo largo del estudio se refiera a la misma idea, ha sido el relacionado con el Informe Internacional *Mejor Educación para Todos*: “El concepto de un cambio de paradigma de alto nivel para los sistemas educativos a fin de incluir y servir a los niños de manera efectiva; y el mandato específico para que los alumnos con discapacidad asistan a las escuelas ordinarias y a las aulas con sus hermanos y compañeros sin discapacidad, con los apoyos que necesitan para tener éxito” (Inclusión International; INCO, 2009:20).

Es necesario también presentar ciertas matizaciones al propio concepto, ya que, “la inclusión defiende una educación eficaz para todos y todas, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todo el alumnado, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social” (Arnáiz, 2002:3). Ahora bien, “La educación inclusiva no debe confundirse con la integración. El concepto de integración supone sólo una adaptación de la persona al sistema, y no los cambios del entorno, la pedagogía y la organización. La inclusión es más amplia e implica un cambio progresivo y la adaptación del sistema educativo, de tal manera que todo el mundo pueda tener sus necesidades satisfechas y prosperar” (European disability fórum, 2009:7).

La justificación del presente trabajo es sin duda un modelo educativo que potencie y desarrolle el paradigma inclusivo, siendo inviable sin personas que conozcan y compartan los principios que conlleva este movimiento. Realmente imprescindible y esencial es conocer la teoría para poder llevar de manera efectiva la práctica. En cualquier acción educativa debemos tener presentes y bien claros los objetivos para poder desarrollar nuestra praxis. Es por ello que, la relación de la revisión literaria inclusiva y la práctica profesional de los centros, se plantea como principal demanda en el proceso educativo. Se torna incuestionable promover procesos donde la teoría universitaria y la práctica docente se vean cohesionadas y donde se logren desvelar las (des)conexiones existentes en la actualidad.

Nos enmarcamos dentro de un proyecto con el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la *Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació*, UV. Mediante una beca de colaboración del Ministerio de Educación, 2010-2011, se ha trabajado y estudiado la EI. En línea con el periodo de prácticas formativas del 5º curso de la Licenciatura de Pedagogía, se ha colaborado con el

centro cooperativo Escuela 2 (E2) de Paterna, València, y se ha dado soporte a la asignatura *Formación y actualización de la función pedagógica*, UV.

Durante el periodo se han utilizado dos vías de aprendizaje e investigación: la revisión de toda la investigación bibliográfica desde la Facultad universitaria, sobre los temas relacionados al respecto, y la observación en el centro educativo de las prácticas llevadas a cabo en cuanto a los procesos de interés. Por último, se ha establecido una relación directa entre teoría y práctica, resultando un enriquecimiento mutuo, constante y de mejora.

Las principales problemáticas que surgen en torno a la inclusividad educativa, los dilemas que se generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el panorama estatal y el marco internacional respecto a nuestro tema principal, las experiencias docentes que en ocasiones son cruciales para dilucidar las teorizaciones universitaria, y en general, todo lo que concierne al propio paradigma inclusivo; tan demandado, pero aún sin llevarse hasta la positiva implantación en nuestro sistema educativo. Las reflexiones que podamos extraer, los indicadores que podamos obtener y las realidad que logremos observar, nos ayudarán a todos y todas en el día a día, acercándonos cada vez más hacia el objetivo final, siendo primordial para mejorar la calidad de las prácticas educativas, una evaluación formativa de programas, centros y docentes (Calatayud, 2001; Díez, 2007; Gimeno, 1992; Santos, 2007).

Nuestro propósito y objetivo principal ha sido el fomento de la formación profesional en torno a la información, para poder mejorar el propio proceso inclusivo en todo su conjunto, en su teoría y en la práctica. Para ello, se ha desarrollado una base teórica gracias a la creación de una base de datos inclusiva. Además de contemplar antecedentes y bibliografía, se han investigado los aspectos legislativos que facilitan o posibilitan la EI, tanto a nivel estatal como a nivel internacional. Cabe la posibilidad de alcanzar una publicación de carácter teórico en una revista científica educativa relacionada en el tema. Se ha creado y dinamizado un blog educativo sobre el desarrollo de la investigación, para poder compartir conocimientos y potenciar la participación e implicación del grupo-clase universitario, y se ha llevado a cabo un proceso evaluativo del centro escolar. Todo ello, gracias a la participación de toda la comunidad educativa y la tutorización universitaria durante todo su proceso. De este modo, se estructura la presente comunicación, desde el marco teórico hasta la realidad.

DISMINUYENDO DISTANCIAS ENTRE ÁREA UNIVERSITARIA Y CENTRO ESCOLAR

Principalmente, colaborando y realizando una revisión teórica en el Departamento de la Facultad, se ha llegado a las conclusiones relacionadas con la bibliografía inclusiva. Se trabajó también mediante la observación participante como medio de investigación-acción en el centro escolar, desde Noviembre de 2010 hasta Mayo de 2011. La estancia se estructuró en tres fases; primeramente una visión general del centro, después realizando la observación participante en todas las etapas escolares y finalizando con un seguimiento específico y evaluativo.

Los intereses alrededor de esta Escuela⁷² se centraron principalmente en sus características propias. Se trata de un centro inclusivo con una trayectoria renovadora y de respuesta a la diversidad desde 1983. Cabe destacar las ideas de su proyecto educativo de centro en relación a la EI, definiéndose como una escuela inclusiva que acoge a todos y todas respetando la igualdad de oportunidades y, adaptando su proyecto curricular a las peculiaridades de los alumnos y alumnas. Su forma de ver la Educación gira en torno a esta idea primordial: “Existe otra forma de entender la educación que considera las diferencias como generadoras de riqueza y calidad educativa. La escuela actual no puede seguir moviéndose bajo la homogeneidad, debe asumir la diversidad. Como consecuencia de todo esto, la escuela debe entender la diversidad como un valor, un instrumento educativo. Para que esto sea posible, es necesario que la escuela se plantee qué hacer para que se cumpla el principio de la igualdad de oportunidades. Es decir, debemos estar dispuestos a trabajar de otra forma, modificando, añadiendo o incorporando todas aquellas medidas que permitan que todos/as los alumnos/as reciban en cada momento lo que necesitan” (PEC E2 2011).

Fue necesario establecer la observación de aula como recurso esencial para dar respuesta a determinados objetivos planteados en el proyecto. Gracias a esta técnica se ha tenido constancia del desarrollo de las mismas, diseñando un plan de observación con tres fases (pre-observación, observación y post-observación), además de haber realizado un trabajo en el centro educativo que se corresponde con las metas propuestas. El proceso observacional se ha abordado razonablemente como un método complejo y multidimensional, siendo necesaria una reflexión anterior a la puesta en práctica. Al mismo tiempo se ha considerado imprescindible una revisión bibliográfica de dicho tema para conocer y valorar diferentes aspectos alrededor de la misma, y una reflexión post-observacional. Se ha considerado a partir de la técnica de observación pedagógica (López, 1999; Nelson, 1980) una observación complementada tanto por la observación abierta como por la observación participante. También una parte de la observación ha sido estructurada (Ander-Egg, 2001), de forma que mediante instrumentos de recogida de datos como la ficha de observación y el checklist (Arnáiz, 2009), hemos llegado más fácilmente a los objetivos marcados y se ha establecido una mayor fiabilidad y validez en el proceso (Santos, 1993); teniendo constancia y documento de todas las observaciones pedagógicas realizadas, así como de todas las características por cursos y etapas. Igualmente y muy enriquecedor fue complementar la información con instrumentos validados positivamente en otras investigaciones, utilizando una encuesta de evaluación sobre EI, adaptada en base al *Index for inclusión* (Ainscow, 2000). Se entregó a todo el personal para contrastar y mejorar todo el proceso; esto proporcionó una mayor participación y se crearon momentos de reflexión muy positivos, así como la propia autoevaluación docente y de centro.

⁷² Información sobre el centro escolar en Montolio, R., Cervellera, L. (2008). *Una Escuela de Todas (las personas) para Todas (las personas)*. REICE, 6 (2), 100-119, y también en su página web: <http://www.escuela2.es/>.

El periodo del proyecto en su totalidad, se completó con todo el trascurso del curso lectivo 2010-2011, combinando las dos vías de investigación-acción (Universidad y Escuela) y, terminando con un Informe final los últimos días de Junio de 2011.

RELACIONANDO TEORÍA Y PRÁCTICAS DE INCLUSIVIDAD EDUCATIVA

“Nuestra sociedad necesita urgentemente repensar la Educación para construir escuelas inclusivas que puedan cumplir una función educativa y socializadora. En este sentido, pensamos que la escuela inclusiva que la sociedad necesita debe ser democrática, autoreflexiva y afectiva, modelo que las cooperativas de enseñanza nos esforzamos por construir día a día” (UCEV⁷³, 2009:20).

Se han incorporado todas aquellas prácticas de tipo inclusivo que han resultado del área observacional, relacionándolas también con antecedentes teóricos y conclusiones propias:

-*Asamblea de aula*: entre todo el grupo-clase se comienzan a leer propuestas, dialogar, debatir y reflexionar entre otras acciones, para iniciar la primera hora diaria. Se resuelven conflictos negativos, se cuentan experiencias, en general se “hace grupo, se hace piña”. La necesaria interrelación entre el alumnado se fomenta con esta práctica, potenciando la inteligencia interpersonal, intrapersonal y lingüística (Gardner, 2004). La participación de todos y todas en el aula es incuestionable, se crean vínculos entre iguales y se trabaja inclusivamente, dialogando en base a temas tratados pero, sobre todo, propuestas e inquietudes de los propios discentes. Un trabajo asambleario que posibilita y garantiza la voz de todo el alumnado (Rudduck, 2007).

-*Duados*: E2 está organizada por tutorías entre compañeros y compañeras, se forman parejas de discentes de diferentes cursos y siempre uno/a es de una etapa escolar superior. Así, en grupo heterogéneo el aprendizaje recíproco gracias a la compañía⁷⁴ es mayor (Vigotsky, 1978). Gracias a esta organización puntual, se pueden realizar actividades conjuntas entre todos y todas, además de mejorar las relaciones interpersonales y grupales. La coordinación entre parejas y la orientación mutua generan un respeto entre edades. Son numerosos los beneficios (Pierce, 1989): progresos académicos significativos, desarrollo de habilidades positivas de interacción social, refuerzo de la autoestima, etc.

-*Apoyos inclusivos de aula*: La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) por medio de los y las profesionales de Apoyo, es posible ya

⁷³ La *Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes* en 2009 escribió su manifiesto dirigido a todas las cooperativas de este sector, titulado *La sociedad actual necesita una escuela inclusiva*.

⁷⁴ Análisis psicológicos afirman que la zona de desarrollo próximo, que corresponde a la distancia entre lo que el discente puede realizar por sí solo y lo que es capaz de hacer en compañía e interacción de una persona adulta o de sus pares más capaces (Vigotsky, 1978), mejora con estas situaciones de tutorización.

que realizan adaptaciones dentro del aula, fomentando el compañerismo y la colaboración en las actividades grupales. Estos procesos se establecen durante todas las actividades del centro, estableciendo una respuesta educativa para todos y todas de gran calidad.

-Adaptación de la actividad: El profesorado debe adaptar las actividades que se vayan a desarrollar en torno a un tema concreto, es decir, podemos estar trabajando un mismo tema pero de diferente manera (Stainback, 1999). En E2 se realizan actividades adaptadas a la diversidad discente, donde gracias a la labor docente podemos lograr que una actividad genere diferentes aprendizajes a modo multinivel, según las características propias del aula.

-Adaptaciones múltiples: Cuando en un aula es necesario establecer diferentes adaptaciones simultáneas, además de la colaboración siempre entre todo el personal del centro, es necesario un plan de adaptación mayor donde exista una buena planificación. Gracias a planes y programas específicos del personal de Orientación y Pedagogía terapéutica son posibles estas medidas, pero en definitiva, la cooperación y la ayuda mutua entre el alumnado también se está llevando a cabo y aprendiendo, consiguiendo un proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más rico y relevante (Stainback, 1999).

-Enseñanza en equipo formado por docente y discente: Es muy positivo poder crear grupos de trabajo entre alumnado y profesorado. Los compañeros y compañeras que actúan como docentes pueden ser más eficaces que los propios enseñantes en determinados momentos (Wittrock, 1987). Este aumento de eficacia puede atribuirse a su tendencia al uso de un lenguaje más adaptado a la edad de los propios discentes y a que tienen más recientes las posibles frustraciones de sus compañeros y compañeras ante los contenidos curriculares. En E2 cada cierto tiempo se trabaja un proyecto educativo distinto. Se trata de un trabajo de investigación personal sobre un tema concreto que el alumnado desarrolla con la ayuda de su familia. El trabajo final se expone individualmente a toda la clase, generando un gran nivel de escucha activa entre iguales cuando actúan de enseñantes.

-Legislación de aula: Basándonos en la idea general de Reglas de aula (Stainback, 1999), es normal que se presenten los derechos de cada miembro en el aula. Estos derechos reflejan la filosofía del tratamiento justo e igual, de respeto mutuo con los demás miembros de la escuela y con toda la comunidad. En E2 se desarrollan los derechos de cada persona en base a una serie de objetivos a cumplir entre todos y todas. Se encuentran visibles en las aulas para todo el grupo y todos los discentes los conocen para poder ejercerlos.

-Comisiones y consejos escolares: Una colaboración entre el alumnado y el profesorado que se extiende más allá del trabajo en el aula. Una participación y toma de decisiones donde las propuestas son también ideadas por el grupo-clase para debatirlas en el

consejo, gracias a la función colaborativa docente-discente (Benjamín, 1989). Algo característico en E2 es el funcionamiento por consejos escolares que se extienden a toda la comunidad educativa. Existen diferentes niveles, en los cuales se van debatiendo y desarrollando las ideas iniciales. El *Consejo de ancianos* es el primero, formado por varios representantes de Infantil y Primaria, además de docentes, en el cual se dialogan asuntos e ideas que anteriormente han aparecido en el aula. Después el *Consejo Gente-Zé* corresponde al alumnado de Secundaria. Más tarde entre ambos, reunidos en el *Gran Consejo*, agrupan conclusiones que se trasladarán al *Consejo Escolar* para ser aprobadas definitivamente.

En general se han encontrado indicios relativos a la visión de escuela como una comunidad de aprendizaje, ya que, características como el liderazgo inclusivo, los grupos heterogéneos, el trabajo por proyectos, la formación de familias y su colaboración en el día a día escolar, la participación con la comunidad local y, las lecturas dialógicas en la biblioteca escolar, nos recuerdan a este concepto educativo (Flecha, 2011).

Respecto a los resultados transversales, cabe destacar la creación de una base de datos inclusiva. En base al fomento de la formación e información en el ámbito de la EI, se ha creado una compilación bibliográfica inclusiva mediante los programas *RefWorks* y *RefShare 2.0*. Se compone de carpetas sobre literatura específica, así como diferentes áreas compuestas por artículos de revistas educativas: *Revista de Educación*, *Revista de Educación Inclusiva*, *REICE* y *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Los propios documentos están disponibles, más de 90 artículos sobre EI con la posibilidad de descarga desde cualquier punto con acceso a internet, habiendo obtenido la debida autorización de cada revista para su disponibilidad en el recurso interactivo en red:

<http://www.refworks.com/refshare/?site=038091147838400000/RWWEB101428970/044111299795181000>. Además se ha incorporado a la página web de la Universitat de València, un acceso desde el Dpto. de Didáctica y Organización escolar: <http://www.uv.es/didorgAcceso>.

También se ha creado una publicación web para posibilitar la participación de la comunidad universitaria. El proceso del proyecto y la información al respecto, fomentan un proceso de reflexión para este sector de población, donde poder consultar la información día a día del blog educativo en la siguiente dirección: <http://carsana7.blogs.uv.es/>.

REFLEXIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Una gran cantidad de países en todo el mundo, cada vez más, se muestran partidarios de introducir la EI en sus sistemas educativos (Phillips, 2010). En el Pacto Social y Político por la Educación (22 de Abril de 2010, Madrid), el Objetivo 12 se refiere a la EI, la diversidad y la interculturalidad. Además el *Plan de acción 2010-2011: Objetivos de la Educación para la década 2010-2020* (25 de Junio de 2010, Madrid), es el documento más actual y significativo

hasta la fecha donde aparecen fijados temas sobre inclusividad, y se establece y persiste la idea de alcanzar la meta de una EI en nuestro contexto más cercano.

Las escuelas con un enfoque inclusivo se organizan fundamentalmente siguiendo dos líneas diferentes, aunque a veces complementarias. En base a los análisis y propuestas de mejora del *Index for Inclusion* (Ainscow, 2000) y en Comunidades de Aprendizaje (Elboj, 2002). Se configura actualmente en el contexto estatal una amplia red de centros con esta segunda estructura y organización⁷⁵, siendo mayormente la primera a nivel internacional.

A pesar de todo y la necesidad creciente de una EI, las aulas han cambiado más bien poco respecto a este enfoque; a excepción de una minoría de centros pioneros en el tema. Parece que el panorama internacional no haya progresado, aunque el enfoque inclusivo es respaldado por las grandes organizaciones como UNESCO, ONU y OCDE, estando inserto también en casi todas las políticas educativas. Algo que ha sido y es revisado en multitud de investigaciones y donde por desgracia, esa prometida inclusión educativa real en los centros, aún no se desarrolla de forma general. Aunque esto varía según cada Estado, nuestro sistema educativo no se aleja mucho de esta negativa realidad (Moliner, 2008).

Hemos avanzado, ya que como hemos visto en casos puntuales, debemos reconocer los esfuerzos y los progresos realizados en materia educativa. Pero, parte de los centros caminan bajo la filosofía y el principio de la integración, sin llegar a considerar un enfoque inclusivo completo, debido a la no renovación formativa. Día a día se avanza hacia el proceso de EI, intentando superar las múltiples barreras aún existentes, pero, es complejo cambiar la actitud y la formación de los profesionales; la cultura organizacional de los centros educativos; la falta de compromiso de la Administración Educativa; el desconocimiento del enfoque de Inclusión en el centro y contexto (Soto, 2003). Aunque lo fácil es evidente; mejorar aquellos indicadores que nos conducen al éxito y mejora de la Educación. No hay que olvidar que, las investigaciones han podido demostrar que donde los alumnos y alumnas con discapacidades tienen mayor acceso al currículo general es en el aula ordinaria (Wehmeyer, 2009). Evidentemente, en las aulas inclusivas el proceso educativo también es favorable al resto del alumnado, independientemente de si posee discapacidad o no, enriqueciendo también a toda la comunidad educativa. Asimismo, se han analizado las prácticas inclusivas internacionales (EADSNE, 2003) y, el proyecto pone de manifiesto, analiza, describe y explica, los procesos más eficaces en los centros ordinarios con un enfoque de EI. Se concluye con que las condiciones que desempeñan un papel fundamental para desarrollar prácticas adecuadas en el aula son: la actitud positiva del profesorado; una formación docente de calidad; tiempo y recursos hacia la diversidad; liderazgo inclusivo a nivel de centro, distrito escolar, comunidad y gobierno; cooperación entre organismos y familias; políticas inclusivas y garantía de financiación. Y encontramos que los cinco indicadores más efectivos para avanzar en el largo camino que intentamos recorrer, son la enseñanza y

⁷⁵Podemos comprobar el listado de escuelas públicas comunidades aprendizaje en nuestro Estado español observando la información de <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/> (revisada el 12/10/2011).

aprendizaje cooperativo, la resolución conjunta de problemas, agrupamientos heterogéneos y una evaluación hacia la mejora.

Esta perspectiva se relaciona además directamente con las problemáticas existentes que se generan en nuestras escuelas, ya que en los temas anteriormente mencionados, es donde encontramos las principales barreras educativas hacia la EI. La coincidencia en la mayoría de países se encuentra también en la preocupación por el profesorado; su actitud y su formación (EADSNE, 2006). Además de ser la principal traba para el paradigma inclusivo en nuestro sistema educativo (Echeita, 2008, 2009; FEAPS, 2009; Plataforma España Inclusión, 2010; Vega, 2008), esa falta de valores positivos entre los procesos formativos, está vinculada directamente en el desarrollo docente. Por tanto, una de las mayores necesidades de esa formación inicial y continua es el cambio de actitudes en todos los procesos. Del mismo modo los resultados de investigaciones recientes (Echeita, 2011), afirman que las concepciones implícitas del profesorado actúan de forma no favorecedora hacia la inclusión y, suponen un gran obstáculo hacia la propia transformación educativa, reduciendo los procesos de calidad educativa hacia todos y todas las alumnas. Son necesarias metodologías cooperativas y técnicas de aula inclusivas, ya que, a nivel estatal suponen los procesos que mayores oportunidades crean, alcanzando el máximo grado de aprendizaje en todos los niveles de cada persona, lo cual ha sido corroborado en proyectos actuales (Martín, 2011).

Por tanto, las consecuencias teóricas y las repercusiones en nuestro trabajo son múltiples. Los currícula escolares y principalmente universitarios, se ven afectados directamente por la escasa renovación y adaptación a la nueva corriente educativa. Por ende el quehacer educativo debe adquirir un incuestionable giro actitudinal, dado que las influencias docentes afectan indiscutiblemente de forma negativa al alumnado. Las actitudes desfavorables y escasa profesionalidad, provocan el fracaso escolar en muchas alumnas y alumnos de nuestro contexto (Sancho; Grau; Pina, 2011). Bajas expectativas que pueden desembocar en profecías autocumplidas, en vez de aumentar las consideraciones positivas y mejorar el aprendizaje. Por ello, conociendo esta realidad, debemos priorizar el aprendizaje universitario, puesto que cambiar las ideas profesionales a posteriori resulta más complejo que previamente. Las aplicaciones práctico-educativas se deben conectar directamente con aquellas propuestas de mejora que facilitan el paradigma inclusivo, para que así, conlleven un adecuado y óptimo establecimiento de la enseñanza y aprendizaje para todos y todas.

La información actualizada en red y una mayor sensibilización de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general, favorecerán los procesos educativos, si proyectamos siempre como meta final la inclusión social, todo ello imposible sin antes desarrollar una educación inclusiva de calidad.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M., Booth, T. (2000) Index for Inclusion. Bristol: CSIE.
- ANDER-EGG, E. (2001). Técnicas de investigación social. Buenos Aires: Hvmánitas.
- ARNÁIZ, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos. *Educación en el 2000*, (5), 15-19.
- ARNÁIZ, P. (Coord). (2009). Experiencias de innovación educativa de la UM. Murcia: UM.
- BENJAMÍN, A. (1989). The problem of modernity. London: Routledge.
- CALATAYUD, M.A. (2001). La evaluación docente: invitación a la reflexión. *Actualidad docente*, (217), 5-6.
- DÍEZ, P. (Coord). (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje. Madrid: MEC.
- EADSNE. (2003). Educación Inclusiva y Prácticas en el aula. Dinamarca: EADSNE.
- EADSNE. (2006). Informe: Educación especial en Europa (2). www.european-agency.org.
- ECHEITA, G., Verdugo, M.A. (2004). La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: INICO.
- ECHEITA, G., Verdugo, M. (Coords). (2008). La inclusión educativa del ACNEE. Madrid: CIDE.
- ECHEITA, G. et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista De Educación*, (349), 153-178.
- ECHEITA, G. et al. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.
- ELBOJ, C. et al. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Graó.
- EUROPEAN DISABILITY FORUM. (2009). Educación inclusiva. Bruselas: EDF.
- FEAPS, INICO (2009). La educación que queremos. IPACSA: Madrid.
- FLECHA, R. (2011). The dialogic sociology of education. *ISSE*, 21(1), 7-20.
- GARDNER, H. (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO, J., Pérez, A.I. (1992). Comprender y transformar la educación. Madrid: Morata.
- INCLUSION INTERNATIONAL; INICO. (2009). *Mejor Educación para Todos*. Salamanca: USAL.
- LÓPEZ, B., Pérez, M. (1999). *Maestro Investigador*. IPLAC. Cuba: Ciudad de la Habana.
- MARTÍN, E., Onrubia, J. (Coords). (2011). *Orientación educativa*. Barcelona: Graó.
- MOLINER, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa. *REICE*, 6 (2), 27-44.
- NELSON, C. (1980). *Mediciones y evaluaciones en el aula*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- PARRILLA, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29.
- PHILLIPS, C.; ESTEY, S. Y ENNIS, M. (2010). La convención. *Migraciones forzadas*, (35), 23-24.
- PIERCE, M.M. ET al. (1989). Increasing student productivity through peer tutoring programs. Texas: Pro-ed.
- Plataforma España Inclusión. (2010). *El libro rojo de la educación española*. Madrid: PEI.
- RUDDUCK, J. et al. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

- SANCHO ÁLVAREZ, C.; GRAU VIDAL, R. y PINA CALVO, T. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *Hekademos revista educativa digital*, (9), 55-76.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2007). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- SOTO, R. (2003). La inclusión educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 3 (1), 1-16.
- STAINBACK, S., Stainback, W, (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- UCEV. (2009). *La sociedad actual necesita una escuela inclusiva*. Valencia: UCEV.
- VEGA, A. (2008) A vueltas con la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 1 (1), 119-139.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WEHMEYER, M.L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, (349), 45-67.
- WITTROCK, M.C. (1987). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE ENFERMEDAD: RECORRIENDO UN CAMINO DE CARA A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Yésica Teijeiro Bóo⁷⁶

María J. Fiuza Asorey

Universidad de Santiago de Compostela

yesica.teijeiro@usc.es

673

RESUMEN

Partiendo de la educación inclusiva como un derecho universal y un modo de dar respuesta a la diversidad de la escuela en cualquier tipo de contexto, entendida como un sistema de atención a la diversidad al que todos tienen derecho se requerirá de políticas tendentes a que todos los ciudadanos (con independencia de sus condiciones personales, sociales, culturales, familiares, económicas, etc.) reciban una educación de calidad, equidad y excelencia haciendo efectivos los principios de igualdad de oportunidades, así como disponer de los recursos necesarios para que los centros ofrezcan respuestas que conduzcan al éxito del alumnado.

En este marco podríamos situar las escuelas que atienden a la infancia en situación de enfermedad dentro de los hospitales. En este trabajo se presentará algunos de los principios filosóficos y metodológicos que rigen estos servicios, así como su actual realidad dentro del contexto español.

LA INFANCIA EN SITUACIÓN DE ENFERMEDAD

Si hablamos de enfermedad, detallando ésta como “la alteración más o menos grave de la salud”, tal como la define la Real Academia Española, entendemos que ha existido en todos los momentos de la historia o desde el mismo momento que existen las personas o seres que padecen este estado. Sin embargo, pensando en esa definición básica, para comprenderla en su totalidad deberíamos centrarnos en otro concepto que sería el de salud. Si no definimos salud, será más difícil o confuso concretar qué produce una alteración de la misma.

Al igual que el concepto de enfermedad, históricamente el concepto de salud ha sido una constante en los diferentes tiempos y culturas, contemplándose y asociándose a diferentes descripciones o significados. Por su origen etimológico, salud, del latín *salus*, denota el normal funcionamiento psicobiológico de la persona. Sin embargo, como iremos viendo, con el paso del tiempo el concepto de salud se ha ido centrando en muchos más aspectos que el psicobiológico, sin dejar éste, evidentemente, de lado. Sin detallar demasiado esos diferentes cambios, y centrándonos en las últimas décadas, podemos hablar de la definición que en 1960 desarrolla la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.), partiendo y ampliando otras que había emitido en

⁷⁶ Miembro del Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA) perteneciente a la Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento.

años anteriores. En esta ocasión, se refiere a la salud como *“el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no meramente la ausencia de afecciones o enfermedades”*.

Las aportaciones conceptuales de la OMS supusieron un importante avance en relación a la salud desde esa visión positiva.

En esta evolución del concepto salud también ha tenido gran importancia la transición desde un modelo biomédico, más centrado en la enfermedad sin considerar el papel de factores sociales o de la subjetividad individual, a un modelo biopsicosocial, que ofrece un abordaje integral del paciente, interrelacionando diferentes dimensiones que han de estar en equilibrio para poder alcanzar un estado de salud óptimo.

La salud, entendida en la línea de lo expuesto, *“supone un cierto equilibrio de los organismos con el ambiente, con el mundo social y con un amplio conjunto de factores psicológicos, culturales, políticos, económicos, (...); no depende estrictamente de factores fisiológicos, sino que viene a ser un estado que debe ser interpretado desde una perspectiva multidisciplinar, integrando dimensiones de bienestar, calidad de vida, desarrollo personal y social, entre otras”* (Teijeiro, 2008: 68).

En el caso de la infancia, en el campo sanitario, se ha recurrido hasta hace unas décadas a los estudios e investigaciones realizadas con los adultos, no diferenciando que a nivel social, psicológico, educativo, así como clínico, las necesidades del paciente pediátrico distan mucho de las de los adultos. De ahí que, para garantizar, tal como recoge la OMS, que el desarrollo saludable del niño es de importancia fundamental, debemos preocuparnos por definir cuáles serán los indicadores de una infancia saludable, así como de una calidad de vida que responda a sus necesidades y derechos. Asimismo, para el desarrollo es indispensable la capacidad de vivir en armonía en un mundo que cambia constantemente.

Finalmente, cabe destacar que la infancia en situación de enfermedad no deja de ser sujeto de derechos fundamentales, por esta razón, que un niño o niña esté en el hospital no debe limitar su derecho a recibir una educación digna y de calidad (Teijeiro, 2008). De hecho, podemos tomar como referencia las palabras recogidas por el *Diccionario Galego de Pedagogía*, del reconocido profesor e historiador Hermino Barreiro (2010: 213), cuando señala que *“la educación es uno de los pilares del cuerpo entero de los derechos humanos. Si el derecho a la salud es el principal, el derecho a la educación va a la par. Porque no hay cuerpo sin espíritu ni espíritu sin cuerpo. La salud y la vida misma es el primer derecho. La educación, el segundo. (...) Cuando se trata de educación se debe, pues, tener siempre en el horizonte mental y epistemológico su categoría de derecho fundamental.”* para reivindicar que si *“la educación es por tanto un derecho básico e irrenunciable de nuestro tiempo, una contribución importantísima en el camino hacia una sociedad más justa e igualitaria(...)”* lo debe ser para todos por igual, independientemente de muchos factores, entre ellos el estado de salud del que gozamos.

LAS ESCUELAS DENTRO DEL CONTEXTO SANITARIO: ¿UN MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA?

Las escuelas hospitalarias representan un espacio, dentro de los servicios pediátricos de los hospitales, para la acción e intervención socioeducativa con los niños hospitalizados garantizando uno de los derechos fundamentales de la infancia, el derecho a la educación.

La importancia del contexto donde se desarrolla el proceso educativo de los niños es fundamental. Las aulas hospitalarias poseen unas determinadas características que hacen que la actividad a desarrollar en ellas sea, en cierto modo, diferente: se encuentran ubicadas dentro de un centro hospitalario y dirigidas a niños que sufren diversos tipos de patologías. Es por esta razón por la que el aula debe ser un espacio abierto y flexible, atento únicamente a las necesidades del niño hospitalizado, favoreciendo las relaciones sociales, su autonomía, sus hábitos diarios y suponiendo la participación activa en las actividades planificadas evitando el aislamiento y la soledad del niño en el centro hospitalario. En general, se considera que la escuela en contextos hospitalarios debe ser para el niño un lugar relativamente familiar del que se esperan oportunidades no sólo para desarrollar programas escolares sino intervenciones integrales (Teijeiro, 2008 y 2010). Se debe facilitar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos, sino que incluya otros aspectos que incidan en el desarrollo de la persona como: habilidades, actitudes, valores, etc. Las intervenciones socioeducativas realizadas con los niños hospitalizados irán, por tanto, encaminadas a la consecución de objetivos que, para Guillén y Mejía (2002:51-52), pueden agruparse en tres bloques: pedagógicos, psicológicos y sociales.

En el marco de los *objetivos pedagógicos* se pretende evitar la marginación del proceso educativo, y posibilitar así su incorporación a su vida escolar normal, una vez superada la enfermedad.

Los *objetivos psicológicos* están orientados a conseguir la mejor adaptación posible de los niños y niñas al nuevo medio, así como que lleguen a comprender qué es lo que le está sucediendo y por qué.

Por último, mediante la formulación de los denominados *objetivos sociales* se pretende crear un ambiente lo más cercano a su vida diaria, satisfaciendo la necesidad de relacionarse que cualquier niño en edad escolar manifiesta.

En relación a la metodología del aula hospitalaria, cabe destacar que ha de ajustarse a las necesidades de cada alumno, con actuaciones que deberán centrarse en sus intereses, respetando el ritmo individual, su grado de competencia curricular y su situación afectivo-emocional y de salud. Han de respetarse los procesos evolutivos, así como las

limitaciones debidas a la enfermedad que padece el niño, ofreciéndole un medio rico y estimulante para que se pueda integrar en el grupo-clase y en el hospital, en este sentido hablamos de metodología *personalizada e individualizada*. Además, ha de intentarse favorecer la socialización, así como la creatividad y la imaginación, como aspectos importantes de su individualidad.

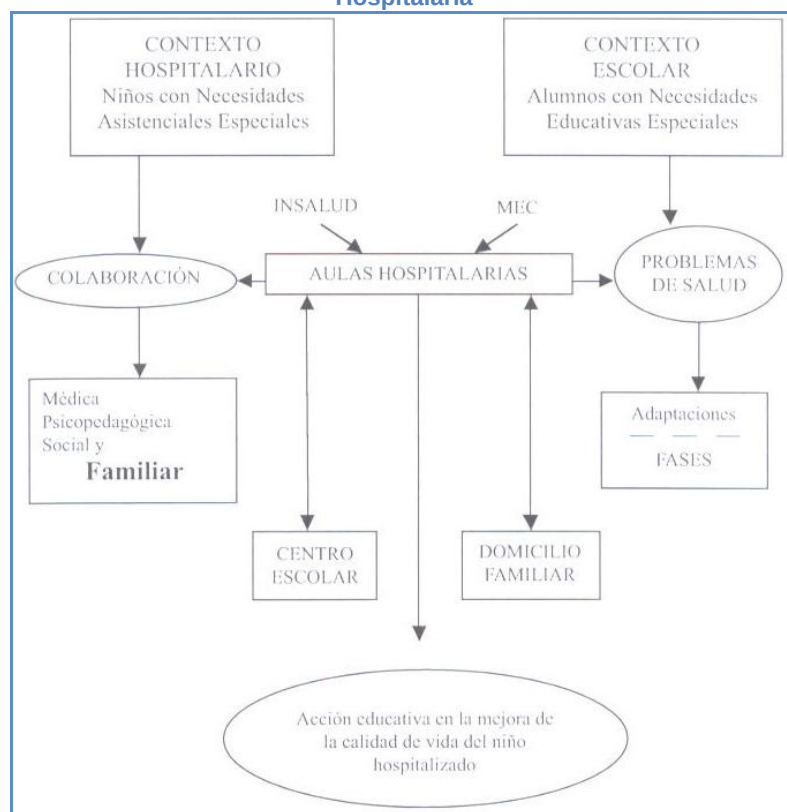
La organización de los contenidos exige un enfoque *globalizador*, que permita abordar las situaciones dentro del contexto hospitalario, tratando al niño en su conjunto, no fragmentado en paciente por un lado y alumno por otro. De este modo, el papel del profesor es de guía y mediador para la construcción de aprendizajes significativos y la actividad lúdica es un recurso primordial en el aula, donde debe seguirse una metodología *activa*, que incentive la iniciativa del niño, la creatividad y la autoconfianza, encaminadas a la adquisición no sólo de conocimientos, sino también de hábitos sociales, basados en la experimentación, la manipulación y la expresión.

Ha de ser *participativa*, involucrando e implicando a los profesionales, la familia, el voluntariado, etc., que están al cuidado del niño hospitalizado. Debe ser, además, una metodología *motivadora*, para que el niño se encuentre relajado, cómodo y feliz en el aula. Con el fin de que las actividades que se propongan sean más interesantes y más fáciles de alcanzar para el alumno, el maestro debe poner a disposición de aquél todos los medios precisos.

Del mismo modo, se han de poner en marcha criterios metodológicos *socializadores* para fomentar conductas de relación con el grupo de iguales, atendiendo a las necesidades de socialización que todo niño tiene, incluso en los momentos en los que está apartado de su medio social más próximo: su familia, sus amigos, etc. Por la situación tan especial en la que se encuentran los niños en estas aulas, enfermos y lejos de su ambiente, así como la diversidad de cursos y edades a los que va dirigida esta actuación, los criterios metodológicos utilizados serán *flexibles*, ajustando las actividades al ritmo de trabajo de cada uno de ellos.

El marco de fundamentación de las actuaciones desarrolladas en las escuelas de los hospitales está definido por la Pedagogía Hospitalaria, entendida esta como una “*disciplina pedagógica de reciente configuración que tiene por objeto la atención educativa, social y psicológica del niño enfermo y hospitalizado, con el ánimo de favorecer su desarrollo integral y la continuidad de su proceso de aprendizaje en la situación y circunstancias en las que se encuentra. A nivel científico y teórico, la Pedagogía Hospitalaria es un campo interdisciplinar en el que confluyen las aportaciones de otras áreas de conocimiento, como son la Pedagogía Social, la Educación Especial, la Didáctica y Organización Escolar, la Educación para la Salud, la Psicología Social, etc. Entre sus principales objetivos destacan favorecer la adaptación a la hospitalización y a la situación de enfermedad del niño, la mejora de calidad de vida del paciente pediátrico, el fomento de la actividad en los tiempos libres durante la hospitalización o convalecencia, la disminución de la ansiedad y los efectos negativos que genera el contexto hospitalario, así como la orientación y asesoramiento de los familiares*” (Teijeiro, 2010: 453-454).

Ilustración 1: Colaboración entre los agentes implicados en el marco de la Pedagogía Hospitalaria



Todas estas características y principios que contextualizan la realidad de las escuelas hospitalarias, pensadas como un servicio de atención a la diversidad al que todos tienen derecho, vienen a justificar que estas actuaciones puedan enmarcarse dentro de una escuela inclusiva, tal como la entienden y definen Parrilla (2002), Arnaiz (2003), Rodríguez (2010), entre otros. Donde se entiende la diferencia en términos de normalidad,

teniendo en cuenta que lo normal es que seamos diferentes. Promoviendo, además, que todos los miembros de la comunidad participen en ella, respondiendo así al principio de equidad. En un marco de inclusión total donde la escuela acoge la diversidad existente, sin exclusión ninguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que oferte la escuela (Rodríguez, 2010). Teniendo siempre presente que la inclusión no se circunscribe exclusivamente al ámbito de la educación, sino que constituye una idea transversal que ha de estar presente en todo el marco social de la vida donde el principio ético fundamental será la igualdad de oportunidades para todos (Parrilla, 2002).

Esta relación entre la pedagogía hospitalaria y la educación inclusiva es apoyada por diferentes autores como Violant, Molina y Pastor (2009), Urmeneta (2010), Lizasoáin (2011), etc. partiendo de Grau y Ortiz (2001), cuando consideran necesaria una colaboración entre todos los agentes implicados en el proceso de la recuperación del niño enfermo (ver ilustración 1), situación que repercutirá en la normalización del niño en situación de enfermedad, bien desde el aula hospitalaria o desde el aula ordinaria e incluso desde su domicilio familiar (en una situación de convalecencia en casa), pero siempre desde una filosofía inclusiva que repercutirá en la mejora de la calidad de vida y el bienestar del niño en situación de enfermedad.

OBJETIVOS

Partiendo de estos planteamientos y reflexiones, desde el área de la Pedagogía Social y desde el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA) pretendíamos conocer la realidad social de las escuelas que se integraban en los hospitales españoles. Para ello, realizamos un estudio enmarcado en un Proyecto de Tesis Doctoral que lleva por título *“Experiencias y programas educativos para la infancia en contextos hospitalarios: un estudio pedagógico-social acerca de sus realidades y perspectivas de futuro”*. Los objetivos o metas de dicho trabajo podrían resumirse, de forma global, en tres:

- Contribuir al desarrollo teórico, metodológico y aplicado de la Pedagogía Hospitalaria y de la Pedagogía Social en contextos hospitalarios, como campos de conocimiento-reflexión y acción que han de estar orientados a la formación integral de la infancia hospitalizada, a su bienestar y calidad de vida.
- Identificar y valorar las iniciativas y realizaciones que existen en España atendiendo a la denominación de “escuelas” o “aulas” hospitalarias, al objeto de poder analizar su actual estado de cuestión: experiencias, necesidades y problemáticas específicas, programas educativos y estrategias de intervención pedagógica, recursos materiales y didácticos, profesionales disponibles, interacción con la familias y centros escolares, etc.
- Proponer actuaciones alternativas orientadas a la mejora de las prácticas educativas que promueven, tratando de incidir fundamentalmente en la igualdad de oportunidades educativas, los procesos de socialización e integración social, las relaciones con las familias, el bienestar y la calidad de vida de la infancia hospitalizada, etc.

678

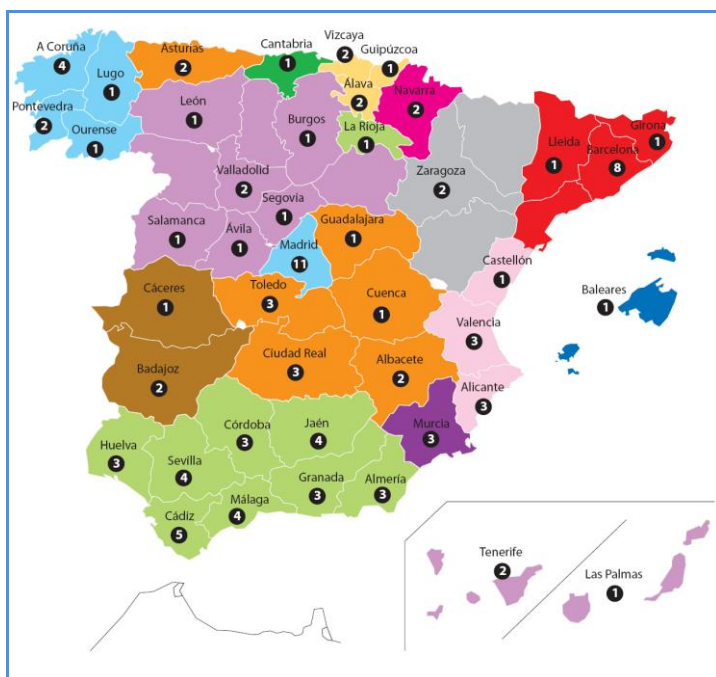
METODOLOGÍA

El estudio, que metodológicamente combina técnicas cualitativas y cuantitativas, y por tanto aplica distintos métodos de recogida de información, consta de dos grandes etapas o períodos en los que se van siguiendo diferentes pasos o fases propias de un proyecto de investigación, nos centraremos aquí en el segundo de ellos.

La primera fase referida a la *revisión, ampliación y actualización de la parte teórica* se lleva a cabo entre los años 2008-2011. Las fases relacionadas con el desarrollo del trabajo empírico, como son el *rediseño de la metodología de investigación* y la fase de *selección de la muestra*, se desarrollan en el año 2009 y comienzos del 2010, partiendo de la base del trabajo realizado en el primer período de la investigación. La fase de *elaboración de los instrumentos de recogida de información* se lleva a cabo en los dos últimos trimestres del año 2009; en el tercer trimestre centrada en la actualización del cuestionario utilizado para recopilar datos en la primera etapa (2007), y a finales del 2009 para diseñar y elaborar los instrumentos empleados en el estudio multicasos que se desarrollo en 11 escuelas hospitalarias, distribuidas por todo el territorio español.

En la actualidad se está desarrollando la fase *de análisis e interpretación de resultados*, estando cerrada la referida a los datos derivados de la segunda ronda de cuestionarios y en desarrollo la

Mapa 1: Aulas hospitalarias de España (2010)



Fuente: Elaboración propia

referida al estudio multicasos. Se espera concluir esta fase a corto plazo para poder cerrar el proceso de investigación y por tanto dar por finalizada la fase de *redacción del informe final*, que en la actualidad ya ha comenzado y dentro de la planificación temporal previa está previsto concluir en un corto-medio plazo.

MUESTRA

Tal como se explicaba en el punto anterior, en la descripción del método de investigación podemos referirnos fundamentalmente a dos

muestras en este proceso de investigación.

La primera muestra es la del cuestionario. En este caso se elabora una base de datos de las aulas hospitalarias existentes en la geografía española tanto a finales en 2007 como en 2009, siendo la muestra invitada la totalidad de aulas en cada una de esas fechas, 95 en el 2007 y 105 en el 2009, distribuidas tal como vemos en el mapa 1.

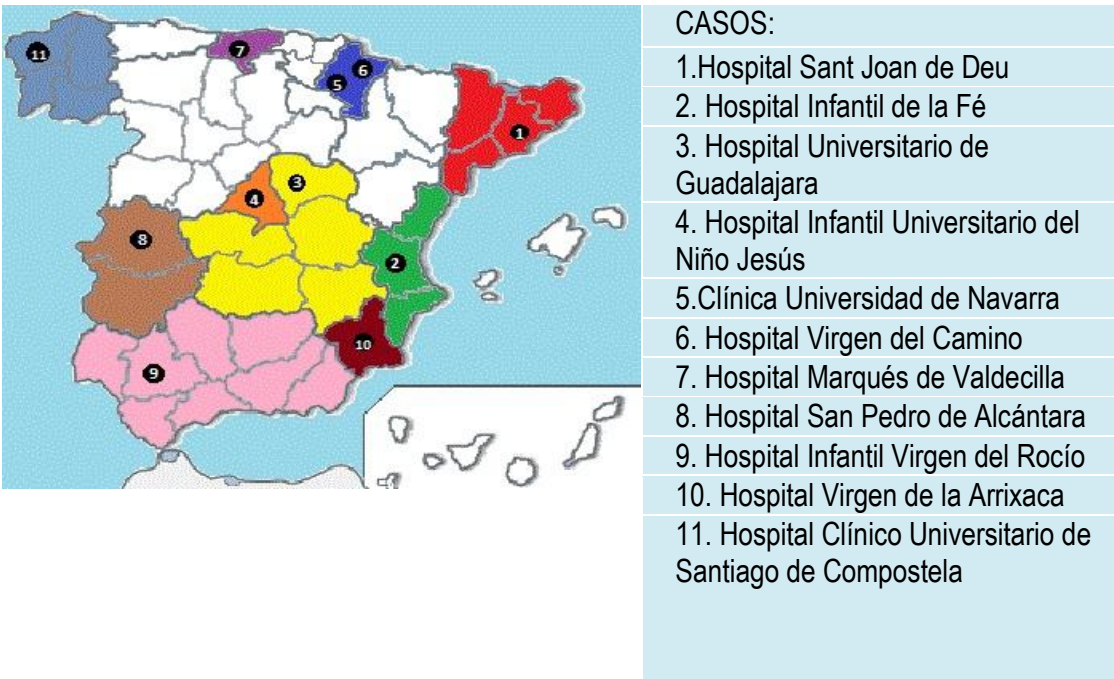
En las dos rondas de aplicación del cuestionario, la muestra productora de datos fue aproximadamente un 50% de la población existente en cada período.

La segunda muestra a la que podríamos hacer referencia en esta investigación sería la de los estudios de caso, que resultan ser 11 casos de aulas hospitalarias distribuidas en 10 Comunidades Autónomas a lo largo de la geografía española, tal como se muestra en el mapa 2.

La recogida de información a través del estudio multicasos se realizó empleando diferentes instrumentos: entrevista al responsable o director del aula o escuela hospitalaria, entrevista con algunos responsables del área sanitaria, encuesta a los padres, dibujo o narración con los niños hospitalizados, observación del funcionamiento de un día "tipo" en el aula, análisis de la

documentación (Proyecto Educativo, Programación General Anual, Memorias, etc.) y registro fotográfico.

Mapa 2: Distribución del estudio multicasos



Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el proyecto está, en estos momentos, desarrollando la fase de análisis e interpretación de los resultados, los datos que aquí se avanzan son una aproximación a la información recopilada en la última etapa de trabajo de campo y nos permiten dibujar un mapa conceptual de los aspectos clave y fundamentales del trabajo. Entre los aspectos que podríamos reflexionar están el de la *normativa legislativa* que regula las actuaciones que se llevan a cabo desde las escuelas hospitalarias, la cual está diseñada por el gobierno de cada Comunidad Autónoma, porque las competencias educativas dependen de estos organismos. Aun así, la mayor parte de regulaciones comparten aspectos comunes, entre otras razones, porque inicialmente estos espacios dependieron y fueron gestionados desde el gobierno central, lo que hace que en la mayoría de las Comunidades Autónomas funcionen de forma similar, aunque en unos lugares están más configuradas las bases legales de estos espacios que en otros. En cualquier caso, el mayor problema de la normativa vigente, es que no contemple, en muchos casos las diferentes modalidades de intervención, centrándose fundamentalmente en la dimensión curricular de la educación. Sin embargo, la realidad refleja una filosofía de la educación mucho más inclusiva de lo que recogen los aspectos legislativos.

Para hablar de diferentes *modelos de escuelas hospitalarias* en España tendremos que centrarnos en variables como las características de los diferentes tipos de hospitales, los

horarios que cumplen estos servicios, el número de población infantil que atienden y las etapas que abarquen, el número de profesionales que trabajen en ella, etc. Sin embargo, cuando variables como estas coinciden el funcionamiento de las aulas es muy similar.

Como es de esperar en un contexto de crisis, como el actual, otro de los aspectos que se han destacado en el estudio de casos es la necesidad de la *ampliación de recursos* para mejorar la calidad de la atención educativa. Fundamentalmente en lo que se refiere a recursos humanos, ya que la media de docentes por aula es de dos y teniendo en cuenta el volumen de trabajo y la metodología que se desarrolla en estos espacios es, en la mayor parte de los casos, totalmente insuficiente. Los recursos materiales quizás respondan más adecuadamente a las necesidades de los niños, sobre todo porque existen muchas fundaciones y organizaciones que proporcionan financiación o materiales a las aulas. Otro aspecto en el que también sería necesario invertir mayor número de recursos económicos es en el campo de la *formación profesional* de los docentes de este campo, ya que se trata de un área de trabajo muy específica que requeriría de un plan de formación inicial mayor del existente, así como un plan de formación continua mucho más desarrollada que los educadores que trabajan en las diferentes aulas consideran fundamental y muy necesaria para mejorar su labor profesional.

Por otro lado, para que la atención que se proporciona al paciente pediátrico sea realmente integral, es necesaria la *colaboración interprofesional* de los diferentes agentes que están presentes en el proceso. Lo que sucede en algunos casos es que la atención socioeducativa que el sistema actual ofrece a estos niños y a sus familias es fragmentada, debido a la falta de comunicación, colaboración e implicación de los diversos profesionales en realizar un trabajo en equipo. Por esta razón, se ha de potenciar la colaboración entre los agentes que atienden los diferentes aspectos médicos, psicológicos o educativos del paciente. De este modo, médicos, enfermeras, el resto de personal sanitario, psicólogos, pedagogos, maestros, educadores o trabajadores sociales, etc., han de colaborar estrechamente con el fin de conseguir una intervención más efectiva en los diversos ámbitos de la atención al niño enfermo.

Desde el aula hospitalaria, también es muy importante llevar a cabo otro tipo de coordinación a nivel externo con los centros de origen del alumnado, con el resto de aulas hospitalarias o con los profesionales de atención domiciliaria.

Otro aspecto necesario, en este campo profesional, sería una *mayor proyección de las actuaciones desarrolladas en el ámbito de la pedagogía hospitalaria*. Considerando que el conocimiento y la divulgación de las iniciativas que los profesionales de este campo están llevando a cabo, podría suponer un aspecto de mejora en la formación e investigación específica, lo que a su vez permitiría alcanzar resultados en la búsqueda de una mejora cualitativa de las actuaciones que se llevan a cabo en la actualidad.

Por último, debemos indicar que las *valoraciones* que se hacen, en la mayoría de los casos, *del trabajo que realizan los maestros* son muy positivas. Desde el *colectivo del campo sanitario*, creen que las aulas son espacios fundamentales para una atención integral de calidad a la infancia dentro de los contextos hospitalarios. La opinión de la *infancia*, como protagonistas de estos servicios, es altamente positiva y refleja que mejoran su estancia en el hospital. Algo, de lo que son muy conscientes los *familiares*, ya que observan los efectos que esta atención causa sobre el ánimo y humor de sus hijos, además de suponer para ellos un gran apoyo en el cuidado de los niños en este tiempo de hospitalización.

Estas valoraciones son el fiel reflejo de la alta necesidad de espacios como las aulas hospitalarias para garantizar que la escuela inclusiva pueda concebirse en contextos como es el sanitario.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- BARREIRO, H. (2010). Educación. En J. A. Caride y F. Trillo (Dirs.) Diccionario galego de pedagogía (p.213-215). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Galaxia.
- CARIDE, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- GRAU, C. Y ORTIZ GONZÁLEZ, C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva*. Málaga: Ed. Aljibe.
- LIZASOÁIN, O. (2011). Pedagogía Hospitalaria. Compendio de una década. Logroño: Siníndice.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11- 30.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, X. (2010). Escola inclusiva. En J. A. Caride y F. Trillo (Dirs.) Diccionario galego de pedagogía (p.283). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Galaxia.
- TEIJEIRO BÓO, Y. (2008). La Pedagogía hospitalaria como pedagogía social: una aproximación a la intervención socioeducativa en el contexto hospitalario. *Adaxe: revista de estudos e experiencias educativas*, 21, (p.65-100).
- TEIJEIRO BÓO, Y. (2010). De que falamos cando falamos de aulas hospitalarias?. *Revista Galega de Educación. Monográfico Aulas Hospitalarias*, 46, (p.10-13).
- TEIJEIRO BÓO, Y. (2010). Pedagogía Hospitalaria. En J.A. Caride y F. Trillo (Dirs.) Diccionario galego de pedagogía (p. 453-454). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Galaxia.
- URMENETA, M. (2010). Alumnado con problemas de salud. Barcelona: Graó.
- VIOLANT, V.; Molina, M.C. y Pastor, C. (2009). Pedagogía Hospitalaria. Necesidades, ámbitos y metodología de intervención. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

UN INDIVIDUO, DOS HEMISFERIOS. ESTILO PROPIO DE APRENDIZAJE Y VISIÓN DEL MUNDO QUE LE RODEA

Marcela Alejandra Antón
Belén María Romero Díaz
Universidad de Cádiz
ma.anton@alum.uca.es

683

RESUMEN

En las últimas décadas, las investigaciones realizadas en el campo de la Neurociencia han arrojado algo más de luz sobre uno de los asuntos que más interesan desde el punto de vista docente: los distintos factores que inciden en el aprendizaje escolar y cómo llevar a cabo una metodología adecuada y enriquecedora. Numerosos estudios han puesto de manifiesto la relación existente entre las funciones cognitivas, localizadas en zonas concretas de los hemisferios cerebrales, y los estilos de aprendizaje. El objeto de este trabajo es, por tanto, invitar a la reflexión sobre la realidad que encontramos en las aulas, que no es otra que la dura tarea de atender a la individualidad de nuestro alumnado con el fin de convertir los posibles obstáculos en oportunidades de aprendizaje.

1. JUSTIFICACIÓN

En las aulas, como en el resto de ámbitos de la vida, encontramos distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Es un hecho, sabemos que no todos aprendemos igual. Sin embargo no siempre se ha pensado así. Tradicionalmente, la psicología, la psicopedagogía y la didáctica han establecido pautas generales para desarrollar en aula, a partir de patrones estándar acerca del modo en que las personas percibimos y procesamos la información y construimos nuestro conocimiento. Más tarde, con el paso de las décadas y el progreso de las investigaciones, hemos descubierto que existen multitud de factores implicados en el aprendizaje y en general, relacionados con la forma en la que cada uno de nosotros se relaciona consigo mismo, con los que le rodean y con el mundo en el que vive.

En este humilde pero atractivo trabajo, a nuestro modo de entender, queremos abordar uno de ellos, la hemisfericidad cerebral, o dicho de otro modo, la preponderancia de uno u otro hemisferio y su impacto en el aprendizaje.

Las diferencias entre las personas con preponderancias cerebrales marcadamente distintas residen fundamentalmente en, de un lado, el modo en el que analizan e interpretan la realidad, y de otro, la manera en la que se desenvuelven y expresan sus conocimientos, opiniones y emociones. De ahí que, en muchas ocasiones, bajo el comportamiento distraído, inquieto, o fuertemente activo de un niño que puede responder a una dominancia fuerte del hemisferio derecho sobre el izquierdo, se encuentre una “falsa hiperactividad” o trastorno por déficit de

atención, *etiqueta* que muchas veces se asigna a los niños en los centros sin diagnosticarlos adecuadamente.

Nuestro interés por el tema surgió hace unos años, en el marco de una de las asignaturas de la titulación de Magisterio. Investigando sobre la Educación Inclusiva y los retos a los que se enfrenta en la actualidad, encontramos que era éste un tema desconocido para muchos docentes y familias, y que debíamos ahondar en él para aprender más sobre ello y arrojar, en lo posible, algo de luz al respecto.

Es aquí donde quisimos centrar nuestra investigación, en las dificultades de aprendizaje que los sujetos con preponderancia cerebral derecha presentan, ya que la preponderancia del hemisferio izquierdo sobre el derecho suele traducirse como comentaremos más adelante, en caracteres mucho más analíticos y estructurados, más acordes a la enseñanza tradicional presente en la mayoría de las aulas. De cómo los docentes pueden advertir esto y qué medidas pueden adoptar para trabajar en el aula con el fin de sacar el máximo provecho de los rasgos peculiares de estos niños, es decir, de entender la diversidad como valor y no como obstáculo, convertir ciertos factores discapacitantes en oportunidades de aprendizaje. De esto trata este trabajo.

2. ESTILOS DE APRENDIZAJE: MODELO DE LOS HEMISFERIOS CEREBRALES

2.1. El Cerebro humano

El cerebro del hombre es una masa de tejido gris-rosáceo que pesa aproximadamente 1,3 kg y está compuesto por unos 100.000 millones de células nerviosas en el caso de un adulto. Las células nerviosas, conocidas por neuronas, están interconectadas y son las responsables del control de casi todas las funciones vitales de supervivencia como el movimiento, el sueño, el hambre, la sed; como también, de la mente como pensamiento, lenguaje, memoria; sin olvidarnos de las emociones y sentimientos como el amor, el odio, la ira, entre otros.

La corteza cerebral está dividida en dos partes por una fisura longitudinal, la parte derecha y la parte izquierda. Estas dos partes reciben el nombre de hemisferios cerebrales y se encuentran interconectados por el “cuerpo calloso”, un conglomerado de fibras blancas por las que se transfiere la información de uno a otro. Además cada uno de ellos se divide en cinco lóbulos. El frontal, parietal, temporal, occipital y la ínsula de Reil.

El hemisferio izquierdo tiene un comportamiento racional, automático, lógico, analítico, de rápida capacidad de respuesta y repetitivo; por el contrario, el hemisferio derecho es imaginativo, alógico, intuitivo, innovador y creativo.

El desarrollo de los hemisferios en el hombre no es simultáneo. Al nacer, el bebé, tiene el hemisferio derecho prácticamente desarrollado, mientras que el izquierdo lo desarrolla paulatinamente a partir de la información que almacena en la mente (Gómez Cumpa, 2004).

Hasta mediados del siglo XIX no se había advertido la especialización de los hemisferios cerebrales. Los primeros hallazgos se deben a un médico francés, Paul Broca y al neurofisiólogo Carl Wernicke que afirmaron que existía una relación directa entre el daño de zonas cerebrales y la pérdida de distintas capacidades. Estas observaciones han permitido la investigación en la dominancia cerebral y luego la elaboración de teorías generales que confirman la especialización de los dos hemisferios como la de Sperry (1973). Según esta teoría el hemisferio izquierdo controla el habla, la escritura, la lectura, el razonamiento numérico. El hemisferio derecho se encarga de la percepción y orientación espacial, el trabajo matemático con figuras geométricas y la elaboración de mapas de conceptos.

La diferencia de procesamiento de ambos hemisferios podemos resumirla de la siguiente forma:

El hemisferio izquierdo procesa lineal y temporalmente, de forma secuencial, paso a paso. La operación fundamental es el análisis, para discriminar las características relevantes, procesar del todo a sus partes significativas.

El hemisferio derecho, procesa de manera secuencial, en paralelo, busca pautas comunes, organiza partes o componentes en un todo. La operación fundamental es la relación.

Otro modelo cerebral diferente al de Sperry, es el de MacLean (1978). MacLean explica las funciones cerebrales dividiendo el cerebro en tres partes interrelacionadas; el cerebro reptiliano que controla la vida instintiva, el sistema límbico que controla las emociones y la neocorteza asociada a lo intelectual. Son tres cerebros integrados en uno sólo y que trabajan en forma relacionada. Las funciones de cada uno de ellos serán las responsables de la conducta humana.

El Cerebro Reptiliano está formado por los ganglios basales, el tallo cerebral y el sistema reticular. Es el más primitivo y responsable de la conducta automática y de supervivencia. Este cerebro organiza y procesa las funciones que tienen que ver con el hacer y actuar, lo que incluye rutinas, rituales, ritmos imitaciones y seguridad.

El Cerebro Límbico está formado por lo que conocemos como sistema límbico; los bulbos olfatorios, el tálamo, las amígdalas, el hipotálamo, el hipocampo y la pituitaria. Es el encargado de controlar las emociones, el dolor, el placer, el sexo y la regulación endocrina.

La neocorteza está formada por dos hemisferios donde se realizan los procesos intelectuales superiores. Las operaciones básicas de este cerebro son las de análisis, síntesis y resolución de problemas.

El modelo que une las posturas de Sperry y Mac Lean, es el de Herrmann (1989), Modelo de Cerebro Total, en el que diferencia cuatro áreas en el cerebro con estilos diferentes de procesamiento de la información.

Según el modelo de Herrmann, y sobre el que trabajaremos a partir de ahora, el lóbulo superior izquierdo, se especializa en el pensamiento lógico, analítico, cuantitativo, crítico y matemático basado en hechos concretos. El lóbulo inferior izquierdo se caracteriza por un estilo de pensamiento secuencial, organizado, planificado, detallado y controlado. El lóbulo superior derecho se destaca por su estilo de pensamiento conceptual, holístico, integrador, global, sintético, creativo, artístico, espacial, visual y metafórico. Por último el lóbulo inferior derecho se caracteriza por un estilo de pensamiento emocional, sensorial, humanístico, interpersonal, musical, simbólico y espiritual.

2.2. Aprender no es simplemente almacenar datos. Los diferentes estilos de aprendizaje

Hemos visto en epígrafes anteriores que el cerebro humano recibe de forma continua gran cantidad de información, de diverso tipo y procedente de diferentes y numerosas fuentes, y que, por lo tanto, debe buscar pautas y elaborar esquemas que permitan entender el mundo en el que vivimos. Hemos comentado asimismo que las distintas funciones cerebrales se encuentran diferenciadas en hemisferios, igual de importantes, y que cada uno de ellos realiza tareas imprescindibles implicadas en el aprendizaje, que se hallan interconectadas a través de un complejo sistema, que sigue siendo actualmente objeto de investigación.

En función de lo anterior, es decir, de cuáles son y cómo tienen lugar esos subprocesos cognitivos, desarrollamos nuestra manera de desenvolvernarnos en el mundo y relacionarnos con los demás. Cada persona desarrolla y manifiesta un estilo de aprendizaje propio, único; sin embargo, podemos agrupar dichos estilos según sus características generales, creando así diversos tipos, con el fin de acercarnos al tema objeto de estudio que aquí planteamos: cómo sacar provecho en el aula a las particularidades de los alumnos para convertir las dificultades de aprendizaje en *potencialidades de aprendizaje*.

Así, el comportamiento de los alumnos en el aula –y fuera de ella- estará condicionado por estas estrategias cognitivas, fuertemente marcadas por la dominancia de uno u otro hemisferio, entre otros aspectos.

Los alumnos que presentan una dominancia del hemisferio izquierdo sobre el derecho tienen un tiempo de reacción corto, son rápidos, ágiles. Piensan de forma muy concreta, mostrando destreza a la hora de manejar símbolos abstractos como letras y números. Son por lo general, analíticos y estructurados, y necesitan pautas claras –preferiblemente escritas- a la hora de realizar las tareas, las cuales prefieren secuenciadas y concretas, por la misma razón. Así, “se pierden” o sienten inseguridad ante tareas abiertas o creativas que exigen un pensamiento más divergente. En cuanto al objetivo de las tareas que realiza, a este tipo de alumno le interesa

conocer el resultado, saber si está bien o mal; comprueba los ejercicios que hace para no equivocarse, pues considera que no debe cometer errores.

Por otro lado, los alumnos que presentan una dominancia del hemisferio derecho sobre el izquierdo presentan un tiempo de reacción algo mayor. Tienen mayores dificultades para pensar y expresarse a través de la lengua oral o escrita. Piensan en imágenes, sonidos, sensaciones, pero no los verbalizan. Aprenden de forma global, holística, yendo del todo a la parte, no preocupándose del análisis pormenorizado a la hora de realizar un proceso o tarea. Prefieren los ejercicios abiertos, poco estructurados, y que permitan dar rienda a su creatividad e imaginación. E cuanto a l resultado de las tareas, le dan más importancia al proceso seguido que al resultado final, por lo que no suelen comprobar los ejercicios.

3. LA POSTURA DEL DOCENTE

Todas estas investigaciones en el campo de la neurociencia cognitiva van a ayudarnos a los docentes para implementar estrategias didácticas acordes con los distintos estilos de procesamiento de la información que presenta el alumnado,

Al abordar este estudio, concretamente, nos preocupó desde el inicio qué hacer en el aula con aquellos alumnos que presentan características asociadas a la dominancia del hemisferio derecho, puesto que tradicionalmente la escuela se ha caracterizado por una enseñanza estructurada, secuenciada, organizada por materias que se presentan de manera aislada, etc. Por contra, el enfoque holístico e integrador que permite atender a las necesidades de todos los alumnos supone por tanto un desafío, y queremos aportar aquí algunas ideas y estrategias para llevarlo a cabo en la práctica diaria.

3.1. Estrategias didácticas asociadas

Siguiendo la división de los hemisferios cerebrales en cuatro lóbulos realizada por Herrmann, hemos dicho anteriormente que el lóbulo superior derecho, el cortical, se caracteriza por la ausencia de rigor científico, método y lógica a la hora de procesar la información y realizar los ejercicios, por lo que a estos alumnos les falta organización y son desestructurados en sus trabajos. Por ello, es necesario que planteemos tareas que requieran la aplicación de métodos y estrategias secuenciadas, haciendo hincapié en la necesidad del método científico no como único instrumento de análisis de la realidad sino como una manera secuenciada y lógica de ver la realidad: observación de un hecho concreto, planteamiento de incógnitas, posibles respuestas a las mismas y formulación de hipótesis, maneras de verificarlas y elaboración de conclusiones. Este modo de trabajar les ayudará sin duda a organizar su aprendizaje. Son buenos en estos casos los experimentos de laboratorio o de campo basados en la observación de fenómenos que despierten la curiosidad y el interés, el trabajo en torno a problemas, que exijan dar posibles respuestas, elegir un método de investigación y tomar una opinión al respecto etc. Puesto que otro de los rasgos de estos alumnos es la falta de espíritu de grupo –más bien se sienten líderes y son independientes-, estas tareas deben plantearse como pequeños proyectos colectivos que

permitan potenciar el aprendizaje cooperativo. Son muy aconsejables asimismo las actividades basadas en la creatividad y la imaginación, como las obras de teatro, los juegos de rol, la elaboración de poesías, etc., que dan muy buenos resultados cuando se realizan en pequeños grupos.

Los alumnos que se caracterizan por un aprendizaje fuertemente marcado por la dominancia del lóbulo inferior derecho, el límbico, presentan también dificultades para trabajar de forma estructurada, funcionan por instinto y les falta rigor y precisión. Son mucho más tolerantes a la hora de trabajar con otros, saben escuchar y se controlan bien a sí mismos. Sin embargo, son dependientes, tienen poca autonomía, mostrando dificultades para elaborar y expresar la propia opinión respecto a un tema. Son aconsejables por tanto las tareas abiertas que permitan la manifestación del arte en todas sus expresiones: pintura, música, teatro, literatura, etc., y posibiliten la personalización de las tareas. Estos alumnos necesitan ejercicios muy variados, a ser posible que partan de temas concretos que les gustan y les motivan, pues son poco constantes y tienden a distraerse fácilmente. En la medida de lo posible, para favorecer la autoestima y potenciar el autoconcepto, el docente deberá atender a sus progresos, elogiando sus logros.

Una buena opción para trabajar de un modo holístico e integrador, que permita a todos los alumnos dar rienda suelta a sus potencialidades de aprendizaje es la *tutoría entre iguales*. Este modo de trabajar en el aula por parejas, que parte de la premisa de que *cuando uno enseña algo a otro lo aprende dos veces*, pretende que, a partir de las diferencias entre los miembros de las mismas se llegue a un mejor aprendizaje por parte de ambos, ya que uno “tutoriza” a otro.

Como ya sabemos, elegir uno u otro modo de trabajo en el aula se encuentra necesariamente en función de una serie de factores, como la naturaleza, relevancia y complejidad del tema a trabajar, si éste se ha visto o no con anterioridad, el nivel y características del grupo, los objetivos que vamos a perseguir, las competencias básicas que deseamos fomentar en los alumnos, entre otros. No nos cabe duda de que el estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos es uno de estos factores, y creemos que debemos invertir tiempo y esfuerzo en conocerlos, pues solo así podremos adoptar la metodología más adecuada.

¿Y qué ocurre con el docente? No olvidemos que es un agente activo dentro del aula y por tanto una variable muy importante a tener en cuenta en el análisis de la realidad educativa. También tiene su propio estilo de aprendizaje y manera de entender el mundo y por tanto, su manera de enseñar, relacionarse con el alumno y desenvolverse en el aula estará marcada por ello, al igual que las expectativas que genera en relación al progreso de los alumnos y la valoración positiva o negativa que hace de éstos. Por tanto, el docente va a enfrentarse a una doble tarea: por un lado, identificar cuál es el estilo de aprendizaje de los alumnos y adaptar la metodología a las necesidades individuales y grupales y por otro lado, conocer el suyo propio, para compensar las posibles carencias desde el punto de vista pedagógico y permitir una comunicación positiva y fructífera en el aula.

3.2. El constructivismo y el modelo de los hemisferios cerebrales

Llegados a este punto, nos planteamos una cuestión de máxima importancia y que aun no hemos abordado en este texto. Como sabemos, nos encontramos en la actualidad dentro de una corriente concreta llamada *constructivismo*, que parte del hecho de que, cada uno de nosotros construye, elabora, crea, su propio aprendizaje conectando los conocimientos y experiencias previas –almacenadas como un *collage* en nuestra mente-, con la nueva información que recibe, la cual modifica, complementa e incluso llega a eliminar posibles aprendizajes previos que por alguna razón han dejado de servirnos en el proceso de comprensión del mundo. Puesto que esta tarea exige o lleva implícita la capacidad de ordenar secuencial y cronológicamente el conocimiento, nos preguntamos: ¿parte el constructivismo del hecho de que todas las personas poseemos por igual esas habilidades asociadas al hemisferio izquierdo? La duda aumenta si recordamos que la idea de individualidad y la capacidad de metacognición, que nos permite distinguimos del resto y separar nuestros propios conocimientos del resto de la información externa y circundante, son procesos necesarios para la construcción del aprendizaje controlados por el hemisferio izquierdo. Quizás sea éste un buen tema de debate para analizar más profundamente en el futuro: la relación existente entre el paradigma de aprendizaje constructivista y el modelo de la hemisfericidad cerebral que contemplamos en este texto.

Teniendo en cuenta las investigaciones realizadas que hemos comentado anteriormente, creemos que, los alumnos con dominancia cerebral derecha –y por consiguiente con dificultades para realizar tareas de metacognición- presentarán dificultades para conectar los aprendizajes anteriores con los nuevos, dicho de otra manera, para unir lo “nuevo” con lo “viejo” y por tanto crear un conocimiento renovado que de respuesta a los continuos interrogantes que irán apareciendo en su vida escolar.

Consideramos así, que los docentes debemos analizar detenidamente el modo en el que los docentes diagnosticamos las ideas previas de los alumnos y presentamos los contenidos nuevos, visto que no todos los alumnos manejan sus conocimientos de la misma manera. Pongamos un ejemplo para explicar esto más claramente. Mientras que un alumno puede ser capaz al empezar un nuevo tema de Ciencias Naturales, de recordar que esos contenidos fueron abordados el curso pasado en el primer trimestre –es decir, de ubicarlos de forma concreta en el tiempo, según el temario del curso, la parte del libro, etc.-, otro alumno puede asociarlos de una forma más holística, a través de una experiencia sensorial como un paisaje o unos sentimientos. El primero responderá mejor a nuestras expectativas si intentamos acceder a sus ideas previas mediante la realización de un cuestionario o la formulación de una pregunta a la que tenga que responder utilizando conceptos, definiciones y datos concretos, y el segundo lo hará si planteamos actividades de detección de ideas previas basadas en el visionado de una película, la realización de dibujos, poesías, canciones, que evoquen aquello que se ha almacenado con anterioridad al tema que planteamos.

Así, debemos prestar mucha atención a la manera en que presentamos la nueva información y ligarla con lo anterior; elegir una técnica u otra condicionará en gran medida la forma en que el

alumno conecte lo “nuevo” con lo “viejo” y construya un aprendizaje sólido y duradero. Lo ideal en nuestra opinión es contar con una batería de actividades de inicio o diagnósticos variados y motivadores que se presenten de una manera que atienda a los distintos estilos de aprendizaje que podemos encontrar en el aula.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo pretende aportar herramientas teóricas y estrategias particulares a los docentes para tomar como característica particular y enriquecedora los distintos estilos de pensamiento presentes en las aulas. Desde esta óptica, el aprendizaje nunca podrá ser homogéneo si quieren lograr los objetivos propuestos y las diferencias del alumnado permitirán enriquecer las propuestas pedagógicas.

Los diferentes estilos de aprendizaje necesitan la aplicación de estrategias didácticas adaptadas a cada uno de ellos, para sacar el máximo provecho a su lado mayoritario y potenciar el trabajo de lado minoritario. El objetivo es evitar la polarización en alguno de ellos, que provocaría la disminución de la capacidad de aprendizaje.

Pero lo más importante, es que estos estilos de aprendizaje dejarán de ser una etiqueta más de separación y exclusión del alumnado que no puede abordar el aprendizaje homogéneo y necesita de estrategias abiertas, flexibles.

Los estilos de aprendizaje abren una nueva perspectiva en el enseñanza, aportando vigencia al pensamiento de L.S: Vigostki “La escuela tiene ante sí la tarea de la creación positiva, de formas de trabajo que respondan a las peculiaridades de los educandos”.

Conocer las particularidades de pensamiento que determinan estilos propios para abordar contenidos, conceptos, significados, emociones, permite abrir un nuevo camino en la investigación de la práctica pedagógica. Facilita la intervención en clase desde distintos ángulos y permite planificar actividades que den respuesta a cada alumno según su necesidad.

Una visión holística de la educación puede ser la respuesta a las necesidades del alumnado eliminando barreras para el aprendizaje efectivo que permita al alumnado observar y comprender el mundo que le rodea.

5. BIBLIOGRAFÍA

- CHALVIN, M. J. (1995). Los dos cerebros en el aula. Madrid. TEA Ediciones.
- GÓMEZ CUMPA, J. (2004). Neurociencia Cognitiva y Educación. Materiales de Posgrado. Lambayeque. Fondo Editorial Fachse. Consultado 15/02/2012
http://api.ning.com/files/xH9Lac*Shgw8inmL-HTScng7Z3ES*vKoliANqbwDKYDnX3R2rQokYCgSGPVoUmP007bAT19aRmEapLluuhZ*NzaxqT30I8v*isXFzXZVs8Q /LIBRO_NeurocienciaEducacin.pdf

- SAMBRANO, J. (1997). Cerebro Manual de uso. Caracas. Alfadil ediciones.
- TORRES, C. M. Cómo estimular el hemisferio derecho para el aprendizaje. Consultado 12/02/2012. http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16875/1/carmen_torres.pdf
- VÁZQUEZ ROSADO, A; VYGOTSKI Y LURIA. Dos aliados, dos amigos, dos vidas: un acuerdo teórico-práctico sobre la mente y el protagonismo de lo social. Consultado 12/02/2012. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-24-vygotski-y-luria-dos-aliados-dos-amigos-dos-vidas-un-acuerdo-teorico-practico-so.pdf>

LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN ANDALUCÍA: UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO

Raquel Almagro Cortijo
Universidad de Cádiz
raquel.almagro@uca.es

692

RESUMEN

Esta comunicación se centra en dos aspectos fundamentales. El primero desvela la motivación e interés que han suscitado la elección de la temática de la investigación y que motiva a esta comunicación, y en segundo lugar, se pone de manifiesto la metodología que se está llevando a cabo en la tesis en la que se apoya la misma.

INTRODUCCIÓN

La investigación que motiva a esta comunicación, se enmarca dentro de la tesis titulada “Los programas de diversificación curricular en Andalucía: implicaciones del currículum en la promoción del alumnado.”, que se encuentra en la fase de recogida de datos.

La principal motivación que me ha llevado a elegir esta temática ha sido mi propia trayectoria académica: soy Diplomada en Magisterio de Educación Especial y las actuaciones de atención a la diversidad suponen un foco de análisis de gran interés para mí. A su vez esta tesis da continuidad a los estudios de Máster realizados, suponiendo así la realización de tesis un proceso de especialización.

No obstante también existen otras motivaciones que se asientan en la relevancia del foco elegido, en especial, cabe mencionar que la atención a la diversidad en la etapa de secundaria es uno de los grandes retos pendientes para la educación básica obligatoria, así como que su abordaje desde una perspectiva más inclusiva, suponen un proceso de innovación necesario en sí mismo para la transformación de dicha etapa educativa.

Los Programas de Diversificación Curricular (PDC)⁷⁷ tienen como finalidad que, a través de la “organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica, para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.” (Artículo 17, Orden de 25 de julio de 2008.⁷⁸). Desde esta visión legal del los PDC esta

⁷⁷ Programas de Diversificación Curricular en adelante (PDC).

⁷⁸ ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

comunicación mostrará tanto las características como medida de atención a la diversidad, como las connotaciones segregadoras que subyacen de las propias políticas compensadoras que los aborda.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación se encuadra dentro del campo de la atención a la diversidad más concretamente con la compensación de ritmos de aprendizaje del alumnado de la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) a través de los PDC. Estos programas surgieron en el marco de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), como una de las medidas de atención a la diversidad, para evitar la exclusión socioeducativa del alumnado que tiene dificultades para finalizar la formación básica con éxito.

Así pues, desde la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) se establecen las líneas generales del currículo de esta etapa en el Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, contemplando que “la educación obligatoria ha de tener como objetivo conseguir que prácticamente el cien por cien de los jóvenes salgan de la escuela convertidos en personas cultas y solidarias, con capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, (...) En definitiva, deberíamos aspirar a que la escuela cree ciudadanos participativos, responsables y trabajadores innovadores.” (Feito, 2010: 375). Esto revela un conjunto de intenciones por parte del Sistema Educativo, no obstante, los datos oficiales apuntan un logro parcial de esta meta, lo que hace necesario articular distintas medidas para paliar el alto índice de fracaso escolar. Los PDC constituyen una oferta formativa para la consecución de esta meta.

A continuación se presenta un análisis de los PDC a dos niveles: por un lado como una de las medidas de atención a la diversidad extraordinaria para el alumnado de la ESO y, por otro, desde la perspectiva de la atención a la diversidad donde, por su estructura, puede adoptar connotaciones segregadoras.

LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad en los términos que se concibe hoy en día, se asienta en la apuesta comprehensiva que realiza la LOGSE para dar respuesta educativa a cada estudiante. Este referente normativo es especialmente relevante en cuanto que proporciona un primer marco de acción en educación secundaria para alumnos y alumnas que hasta entonces eran excluidos del sistema. Así pues esta norma origina un marco de medidas y estrategias educativas para dar respuesta a este sector de jóvenes entre 12 y 16 años.

Desde los principios de normalización, sectorización de los recursos, personalización de las enseñanzas e inclusión del alumnado en los centros educativos, una de las medidas de atención a la diversidad que estable el Sistema Educativo para el alumnado de 3º y 4º de la ESO, es los PDC, donde desde la autonomía pedagógica de los centros, se permite la flexibilización de las enseñanzas en función de sus necesidades con objeto de garantizar una educación de calidad. Estableciéndose como enseñanza de calidad, aquella capaz de dar respuesta a cada estudiante con independencia de sus características personales y sociales.

Como cita Martínez Medina (2009) “la finalidad de los PDC, es la de facilitar al alumnado, que por presentar dificultades generalizadas de aprendizaje, se encuentre en situación de riesgo evidente de no alcanzar las competencias básicas y los objetivos básicos de la etapa, pueda desarrollar, a través de una reorganización general del curriculum, las capacidades expresadas en los mencionados objetivos y en consecuencia, alcance la titulación correspondiente.”

A continuación se presentan esquemáticamente los principales rasgos y estructura de los PDC.

ESTRUCTURA	PROFESORADO	HORARIO 30h.	AGRUPAMIENTO
Ámbito Lingüístico y Social (Sociales, geografía e historia y Lengua Castellana y Literatura)	Profesorado que imparte el ámbito sociolingüístico	15 horas	En el grupo de diversificación (Máximo 15 alumnos/as)
Ámbito científico-tecnológico (Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnologías (1))	Profesorado que imparte el ámbito científico-tecnológico		
3 materias obligatorias u opcionales (Obligatorias: Idioma y Edc. Para Ciudadanía en 3º)	Profesorado que imparte las materias en el grupo clase	Entre 7 y 10 horas (2)	En su grupo ordinario
Tutorías (Ordinaria con su grupo clase y tutor + Específica con orientador/a)	Ordinaria: tutor/a del curso Específica: Orientador/a del Centro	Hasta 3 horas	Ordinaria (con su grupo de referencia) Específica (con grupo diversificación)
Materias optativas (De las que se oferten en 3º y 4º)	Profesorado que imparte las optativas elegidas por el alumnado	Máximo 5 horas	En su grupo ordinario
Se puede establecer un ámbito de carácter práctico		Hasta 3 horas	En el grupo de diversificación
(1) Si el Centro establece un ámbito práctico las Tecnologías no formaran parte del ámbito científico-tecnológico. (2) En función de las materias que elija el alumno y el horario de estas (Anexo III de la Orden de 19 de septiembre de 2007. Los/as tutores/as de los grupos ordinarios del tercer y cuarto curso en los que estén integrados este alumnado, los cuales se encargarán de coordinar al Equipo Educativo junto con el apoyo y asesoramiento del Departamento de Orientación. El Equipo Educativo que imparte el PDC será responsable de realizar la concreción y adaptación del programa base a las características y necesidades educativas de cada uno de los/as alumnos/as que lo siguen.			

Cuadro 1. Resumen de la estructura de los PDC. Elaboración propia.

LAS CONNOTACIONES SEGREGADORAS QUE SUBYACEN DE LA POLÍTICA COMPENSADORA DE LOS PDC

El segundo de los análisis referidos anteriormente respecto a los PDC, responde una lectura desde un modelo de educación inclusiva.

Así pues, podemos encontrar distintos autores que hacen referencia a la homogeneización del alumnado en estos contextos. Feito (2009) explica las ventajas e inconvenientes de dividir al alumnado según su rendimiento académico, incidiendo en “lo injusto que supone considerar que en la enseñanza obligatoria haya alumnos de distinta categoría y sobre los que quepa albergar muy distintas expectativas”. Todo ello otorga al Sistema Educativo y a sus profesionales, la capacidad de clasificar al alumnado, según su propio criterio, en más o menos capaces. Este concepto lleva a la segregación del alumnado según sus capacidades. El mismo autor afirma que “En lo que se refiere al pretendido beneficio de la segregación para los alumnos menos académicos, lo que en realidad sucede es que una vez que determinados alumnos son situados en los grupos lentos son contemplados por los demás como tontos y se desarrollan auto-percepciones negativas. Estos estudiantes tienen menos aspiraciones que los demás. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles.” Con ello se llega a la segregación de este alumnado, aunque la normativa contemple que dichos agrupamientos debe ser no discriminatorio, son ellos los que son señalados y etiquetados por el resto de la comunidad educativa. Torres (2007:162) resalta que, las metodologías, los recursos, la motivación y hasta el grado de aceptación de las normas disciplinarias son más importantes que el agrupamiento.”

Son muchos los autores que defienden la idea de la riqueza que supone trabajar con un alumnado heterogéneo en el aula, mostrando estrategias metodológicas que permiten a este alumnado enfrentarse con éxito al Sistema Educativo.

“Hay dos razones clave para llevar a cabo una instrucción con grupos heterogéneos: que los alumnos aprendan a utilizar los distintos materiales a su disposición y consigan finalizar la tarea trabajando juntos; y que los alumnos construyan relaciones recíprocas, creen un sentido de experiencia compartida, aprecien la diversidad humana y desarrollen capacidades de colaboración y cooperación. Una vez que los profesores han decidido la composición del grupo, la siguiente regla será organizar las experiencias de aprendizaje del grupo para que los alumnos aprendan a depender de los demás, a conseguir los objetivos compartidos y a ayudarse mutuamente.” (Arnáiz, 1999)

De este modo cabe decir que es viable atender a un alumnado diverso y heterogéneo en el aula, sin la necesidad de separar al alumnado por nivel curricular como es el caso de los PDC.

Casanova (2009) presenta que “la clave para el éxito de este modelo de programas se encuentran en la disminución del número de profesores que atiende al grupo de alumnos (lo que les permite tener menos número de referencias y menos variedad de estilos de enseñanza), y en que el número máximo de alumnos por grupo es de quince, de manera que se facilita la personalización educativa y la relación social y afectiva más directa entre alumnos y profesores, factor fundamental de éxito escolar en estos casos.” Quizás una mejor respuesta a las dificultades de aprendizaje de este alumnado sería bajar la ratio, permitiendo a los docentes poder atender a las necesidades personales de su alumnado, a la vez que se enriquecen de la experiencia entre iguales. De este modo cabría la posibilidad de cuestionarse si se está produciendo o no segregación en las aulas de diversificación curricular. Como indican Calvo y González (2001) “El grupo-clase es el lugar idóneo para atender la diversidad, siendo el profesorado el que ha de asumir las diferencias como algo característico de su quehacer cotidiano.”

Una de las dificultades que hemos encontrado para fundamentar la presente investigación, ha sido la falta de fuentes estadísticas y escasas publicaciones dentro del marco legislativo vigente, a cerca de los resultados que se están obteniendo de dichos programas. Los limitados datos estadísticos motivan el desarrollo de este trabajo, a lo que se une el ser una realidad que comporta aspectos problemáticos escasamente abordados como foco de estudio.

METODOLOGÍA

Para abordar esta investigación, se va a seguir una metodología de corte cualitativo. Dicho enfoque se concreta en un diseño de investigación que responde a una doble intención descriptiva y evaluativa del objeto de estudio. Por otro lado, cabe señalar que la adscripción paradigmática interpretativa se deriva de los supuestos éticos, ontológicos y epistemológicos que asumo como investigadora.

En esta investigación se pretende utilizar distintos procedimientos de acercamiento a la realidad, asumiendo la naturaleza dinámica, compleja y holística de la misma. En este estudio se contempla el análisis de aspectos tanto cualitativos como cuantitativos, ya que ambos son necesarios para la profundización y delimitación de las cuestiones planteadas en un sentido interpretativo. En función de lo planteado, serán las propias cuestiones de investigación planteadas las que guíen y orienten en cada caso el proceso de indagación. Así pues, se subordina el método a la intencionalidad investigadora y al enfoque que la orienta, emergiendo de las contingencias del proceso de indagación.

Al incluirse el contexto de aplicación dentro del proceso de investigación, se orienta la finalidad de la misma hacia el cambio educativo. En este caso, el componente evaluativo justifica la anterior afirmación. Según De Miguel (1988) la perspectiva que centra su objetivo sobre la aplicación de los conocimientos como único modo de transformar la realidad constituye un

paradigma emergente en los últimos veinticinco años de la investigación educativa al que el autor denomina *paradigma para el cambio*. “Este paradigma nos puede aportar una científicidad práctica muy útil para tomar decisiones que guíen los procesos de cambio con el fin de introducir mejoras en el campo de trabajo social en general y de la educación en particular” (De Miguel, 1988)

A su vez, la investigación responde a la intención de aprehender el objeto de estudio desde una doble perspectiva “macro” y “micro”. Por un lado, el nivel macro conforma un proceso de indagación extensivo y descriptivo, tomando como fuente fundamental la opinión que, sobre el funcionamiento de los PDC, tienen los diversos agentes educativos implicados en el contexto de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía. En este sentido se ha propuesto abordarlo a través de un diseño tipo encuesta.

Por otro lado, el nivel micro enfoca el proceso de investigación desde un enfoque fundamentalmente etnográfico, desarrollando entrevistas en profundidad a los docentes que imparten clase en los PDC, equipo directivo que trabaja en la elaboración de los PDC del centro y el equipo de orientación del mismo, a partir de ellos se establecerá dinámicas a través de la técnica DAFO con informantes claves. Realización de grupos de discusión para conocer la opinión del alumnado que ha cursado y/o cursa dicho programa. Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea un diseño metodológico mixto cuantitativo-cualitativo, según Latorre, A. y otros (1996).

Fase EXTENSIVA. (Diseño tipo encuesta)

FUENTES DE INFORMACIÓN / INFORMANTES

- Documentos normativos
- Profesorado que participa en los PDC

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- Análisis documental
- Cuestionarios

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población y muestra sería todos los centros públicos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de Andalucía donde se imparten los PDC.

Fase INTENSIVA.

FUENTES DE INFORMACIÓN/INFORMANTES

- Documentos de Centro
- Profesorado que participa en los PDC
- Miembros del Departamentos de Orientación
- Alumnado que ha cursado PDC
- Equipo Directivo

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- Análisis documental
- Entrevistas semiestructurada
- Grupos de discusión
- Recogida de información a través de la observación directa

Cuadro 2: Fases establecidas para el desarrollo de la tesis.

Las fuentes normativas en las que se justifica esta investigación es fundamentalmente, la Orden del 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa educación básica obligatoria en los centros de Andalucía.

Como paso previo a esta investigación se ha seleccionado una muestra representativa de la población para realizar un estudio previo con el fin de conocer la relevancia de la misma. Dicha selección se ha realizado de forma intencionada, tanto por la accesibilidad y como por la disposición geográfica de dichos centros, así como el interés en participar como centro para la prueba piloto de la investigación, en centros de la provincia de Cádiz.

Como se ha comentado, la recogida extensiva de información se llevará a cabo mediante la técnica de **encuesta**, para implementarla se ha elaborado un cuestionario construido específicamente para esta investigación dirigidos al profesorado de los PDC.

Durante la fase extensiva, el análisis de la información, se realizará utilizando el programa estadístico de análisis de datos SPSS. El análisis será principalmente de carácter descriptivo, pues no existen propósitos de establecer correlaciones o realizar inferencias, tomando los propios ítems de los cuestionarios como dimensiones de análisis.

La segunda fase, fase intensiva, se configura en un proceso de profundización, la cual nos permitirá comprender el significado de las actuaciones que, de manera particular, se desarrollan en los centros, develando lo particular que aportan las personas que lo configuran. El diseño, por tanto de esta fase, posee una cualidad etnográfica. La recogida de información, como también se ha apuntado con anterioridad, se orientará desde el uso de estrategias cualitativas. En concreto la entrevista y el grupo de discusión.

La **entrevista** será de utilidad para describir e interpretar aspectos de la realidad de los PDC que no son directamente observables ni pueden ser obtenidos a través de los cuestionarios. Dicha técnica se utilizará en dos de sus modalidades: según el número de personas entrevistadas a la vez, tanto a personas de forma individual, como en pequeños grupos y según el formato de preguntas semiestructurada. Los/as destinatarios/as de dichas entrevistas serán los docentes implicados directamente con los PDC.

Como estrategia de análisis prospectivo también se realizará varios **grupos de discusión**, por un lado con el alumnado de 4º de la ESO que haya finalizado el PDC en algún centro. Se realizará otro grupo de discusión con los docentes que imparten clase en los PDC y/u orientadores y orientadoras de centros de la ESO donde se imparta los PDC, a partir de los grupos de discusión se realizará un análisis a través de la técnica DAFO.

CONCLUSIONES

Con esta investigación se pretende abordar y dar respuesta a las distintas cuestiones de investigación planteadas, para de este modo alcanzar los objetivos marcados.

Cuestiones descriptivas

- ¿Qué criterios sigue el profesorado para realizar la selección de contenidos que se desarrollarán en los PDC, partiendo del referente legislativo de las enseñanzas mínimas estipuladas por RD 1631/2006?
- ¿Cuáles son los procedimientos de coordinación para establecer los criterios de selección del currículo de los PDC?
- ¿Cuáles son los resultados académicos del alumnado que cursa los PDC en términos de promoción y obtención del título en Graduado en ESO?

Cuestiones evaluativas

- ¿En qué medida los programas bases de los centros se adecúan a lo establecido por la legislación?
- ¿Cumple los PDC con los objetivos propios de la Educación Secundaria Obligatoria como establece la legislación?
- ¿Cuál es la utilidad del currículo formativo de los PDC?, ¿en qué medida responde a la diversidad de necesidades e intereses de su alumnado?, ¿se trata de un currículum funcional?

Desde los distintos propósitos marcados en esta investigación, se persigue desvelar si los PDC están alcanzando los objetivos marcados por la legislación, respetando los valores y las características que subyacen de las medidas de atención a la diversidad.

Tal y como señala Gairín (1998: 244) “Pensar en la diversidad no supone pensar en unos a diferencia de otros, se trata de pensar en todos, en hacer una escuela para todos (...) que permita a la totalidad de los usuarios el adquirir un patrimonio cultural que sostenga su derecho a llevar una existencia digna.”. Así el mismo autor defiende que “la diversidad se expresa de diferentes maneras: ideas previas, estilos y ritmos de aprendizajes, formas de progresos, motivaciones e intereses, capacidades y nivel evolutivo. Su reconocimiento es el punto de partida (...) para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado.” (p. 243)

BIBLIOGRAFÍA

- ARNÁIZ, P. (2008). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349. 2009, pp. 203-223.
- BOLÍVAR, A. y LÓPEZ CALVO, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de la exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (3) 51-78.

- CASANOVA, M.A. y Rodríguez, H.J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- FEITO, R. *La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos*. Extraído el 12 de septiembre de 2010.
http://www.fapaginerdelosrios.org/documentacion/ensenanza_grupos_homog_heterog_feito.pdf
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; Mena Martínez, L.; Riviere Gómez, J. (2009). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Extraído 10 de octubre de 2010 en:
<http://www.scribd.com/doc/34106735/Fracaso-y-abandono-escolar-en-Espan%CC%83a>
http://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/pdf/estudiossociales/vol29_completo_es.pdf
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2010) (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- LATORRE, A. Y OTROS (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- LATORRE, B. Y OTROS (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo Curso 2008/2009*. Secretaría General de Documentación y Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2006-2007. IV.1. Alumnado matriculado. Enseñanzas de régimen general. IV.1.4. Educación Secundaria Obligatoria.
<http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>.
- PUIGVERT, L. y FLECHA, R. (2004). Prácticas contra la exclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, 34 (1), 54-92.
- SANDÍN, M.P (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- TOMLINSON, C. (2008). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

ÁMBITO C

APRENDIENDO DEL ENTORNO ASOCIATIVO



701

MESA C
DESDE LA EXPERIENCIAS



702

INDICADORES PARA LA REFLEXIÓN HACIA MODELOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS: LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS. FEAPS

Remedios Orozco Ramírez

FEAPS (Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual)

educacion@feapsandalucia.org

703

RESUMEN

FEAPS es un movimiento asociativo de base familiar que defiende los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, imparte servicios y es agente de cambio social. Para FEAPS la misión de educar es “conseguir que la persona tenga poder para -con los apoyos necesarios construir-, desplegar y defender su proyecto vital en contextos de convivencia justos, contribuyendo a la riqueza humana y contribuyendo a la transformación hacia una sociedad de excelencia moral”. En este artículo queremos repasar las propuestas de FEAPS para promover la educación inclusiva y el marco referencial que ha llevado a FEAPS a plantear una herramienta de ideas para la reflexión hacia modelos educativos inclusivos, cuyo objetivo es facilitar la reflexión sobre cómo deben ser los centros de educación especial, en un entorno progresivamente inclusivo.

1. INTRODUCCIÓN: “LA EDUCACIÓN EN FEAPS”.

Conseguir revelar “la foto soñada” de la educación de cualquier niño o niña con necesidades educativas especiales ha sido un objetivo a perseguido por FEAPS y el movimiento asociativo en los últimos años.

FEAPS es un movimiento asociativo nacional abierto a la ciudadanía y de base familiar, que se acerca a los cincuenta años de existencia. Está formada principalmente por familiares y amigos de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. Abierto a la ciudadanía defiende los derechos de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, imparte servicios y es agente de cambio social. Está formada por 17 federaciones, una por cada comunidad autónoma, más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, 891 entidades sin ánimo de lucro asociadas y cerca de 4.000 centros y servicios. En total, son más de 235.000 socios, más de 106.000 personas atendidas, de todas las edades con discapacidad intelectual o del desarrollo, cerca de 24.000 profesionales, 8.000 directivos y más de 8.000 voluntarios.

La misión de FEAPS es “contribuir, desde su compromiso ético, con apoyos y oportunidades, a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y su familia puedan desarrollar su

proyecto de calidad de vida, así como a promover su inclusión como ciudadano de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria”⁷⁹.

En este artículo pretendemos mostrar el esfuerzo de FEAPS para promover la inclusión educativa, y promoverla como derecho esencial.

La Educación Especial y en concreto los centros de Educación Especial han estado postergados, relegados en un segundo plano. La inexistencia de una política clara y definida ha deteriorado la imagen de los centros específicos de educación especial, sin embargo, lo que en la práctica ha venido sucediendo, no puede ser tomado como referencia, ya que **hablar de educación especial supone hablar de inclusión** en todo el panorama nacional. La educación inclusiva supone asegurar una educación de calidad y equidad para todo el alumnado, ofreciendo la respuesta educativa más ajustada y acorde a las necesidades educativas especiales (n.e.e) del alumnado, con independencia del tipo de centro en el que se encuentre escolarizado. En FEAPS promovemos, como más adelante se verá, que hay centros específicos de educación especial que desde su compromiso ético, están adaptando un enfoque centrado en el alumno como ser humano pleno y **promoviendo activamente su transformación hacia una escuela con prácticas educativas personalizadas y orientadas a una mayor inclusión**, mirando a cada alumno y alumna en su contexto vital, enfatizando que lo importante no es el déficit de un alumno, sino la especificidad de los apoyos que como escuela le pueden proporcionar para el desarrollo de su proyecto de vida.

704

La EDUCACIÓN que queremos en FEAPS: Avanzando hacia proyectos singulares de vida nos “orienta” hacia dónde queremos llegar para que los niños y niñas con n.e.e. tengan la oportunidad de recibir una educación con las mismas garantías y calidad que el resto de niños, **qué tipo de educación queremos**, cuál creemos que contribuye más y mejor a la calidad de vida de los niños/as con discapacidad intelectual y del desarrollo. (FEAPS, 2009b).

2. MARCO REFERENCIAL

Históricamente, la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes se ha dado desde los servicios específicos educativos. Todavía hoy para el alumnado con adaptaciones curriculares muy significativas, la respuesta sigue siendo la misma.

En Andalucía, el 2,4% del alumnado con n.e.e. graves y permanentes se encuentran escolarizados en centros educativos específicos de educación especial. Este contexto resulta en la práctica de la convivencia de “dos sistemas educativos paralelos: el ordinario y el especial”.

⁷⁹ Ver: <http://www.feaps.org/conocenos/mision.html>

Utilizar el término “centro específico”, no debe resultar contradictorio ante los modelos educativos inclusivos propugnados por el actual sistema educativo y por el que obviamente apuesta el movimiento asociativo. Por tanto, y sin querer alejarnos de la realidad existente, ya que existe determinado tipo de alumnado que precisa de una atención totalmente individualizada y/o personalizada que no encuentra aún en el sistema educativo ordinario, tendríamos que cambiar nuestro discurso sobre “centros” para empezar a hablar de **“MODELOS DE SERVICIOS EDUCATIVOS”** que atiende a alumnado con necesidades educativas especiales, con un carácter altamente integrador. Un modelo de servicio educativo que plantea compartir actividades y recursos con otros servicios educativos del entorno, con programas de intervención e interacción en la comunidad con una cultura en continua creatividad, flexibilidad y participación.

Este modelo de servicio educativo para el alumnado con n.e.e. supone una organización y ordenación de recursos personales, materiales, etc. La educación especial es igual a un conjunto de servicios y recursos de apoyo. Escuelas que cuentan con los recursos apropiados para darles la respuesta ajustada a aquellos alumnos que lo necesiten, independientemente del tipo de trastorno que tengan en su desarrollo.

Como dice Joseph Font *“La inclusión educativa es un proceso a través del cual las escuelas se esfuerzan por reducir las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos/as. Una escuela inclusiva es aquella que se preocupa del aprendizaje y la enseñanza, de los logros, de las actitudes y del bienestar de todos y cada uno de los alumnos.”* (FEAPS, 2009b).

Estas reflexiones nos suscita planteamientos tales como: qué debemos hacer dentro de nuestra propia organización para generar un cambio en este terreno que consideramos necesario.

Desde nuestro punto de mira, el alumnado con n.e.e., un sistema educativo que apuesta por la inclusión es aquel que responde a las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad, pero no desde una educación totalmente diferenciada. La clave está en dar una respuesta lo más ajustada posible a la singularidad de cada alumno/a, pero desde un contexto educativo más inclusivo.

La Educación no debe ir orientada exclusivamente a la capacitación productiva, sino que debe enseñar a vivir una vida digna e integrada en la comunidad. En este sentido la Educación y la Inclusión son asuntos muy ligados a la Ética (Código Ético FEAPS), y deben traspasar los muros de las aulas para transformarse en verdaderos retos sociales en los que todos tenemos parte de **responsabilidad**.

Es preciso plantearse, **cómo lograr consolidar un modelo abierto de educación, un modelo para todos y para toda la vida, centrado en los proyectos de vida del alumnado, una educación no delimitada por espacios físicos, sino que se fortalece en el intercambio de experiencias y en el compromiso de dar poder al alumnado para enfrentarse a la vida.**

Los planteamientos de discusión ahora son:

Cambios en la Escuela.

- Qué fin se busca al educar, formar para qué. Hacia donde va la educación.
- Qué principio ideológicos nos guían.
- Transformación de los Centros de Educación Especial.
- Marco escolar del alumno con necesidades específicas de apoyo educativo más allá de la escuela.

Políticas educativas.

- Cuál es la norma y requisitos institucionales de organización que este modelo requiere para lograr autorregularse.
- Cómo consolidar las redes interinstitucionales.
- Mejoras y actualización de la red de Centros de educación especial.⁸⁰

Formación del Profesorado.

- Cómo fomentar las competencias docentes necesarias para este modelo.

Participación de la Comunidad.

- Qué estrategias de actuación deben guiar el **proceso de transformación para la mejora de los centros y la educación especial.**

Es en este último punto, donde las actuaciones tienen que conducir al cambio y transformación progresiva de los centros educativos es donde FEAPS en estos momentos focaliza sus esfuerzos. Es necesario reflexionar en el diseño y prácticas más inclusivas. La mejora en inclusión pasa por un cambio en el estilo de centros, es necesario avanzar hacia modelos de servicios educativos inclusivos, aulas inclusivas, profesorado con actitudes inclusivas, practicas inclusivas.

La aplicación de la Herramienta de Ideas para la Reflexión hacia modelos educativos inclusivos, que a continuación expondremos, supone un reto, tanto para los centros ordinarios como para los centros de educación especial.

⁸⁰ (En la actualidad la Administración educativa andaluza ha puesto en marcha junto al movimiento asociativo andaluz el I Plan de actuación para la mejora del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados en centros específicos de Andalucía 2012-2015).

3. HERRAMIENTA DE IDEAS PARA LA REFLEXIÓN HACIA MODELOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS.

3.1. Consideraciones Previas.

Con esta nueva herramienta, cuyos fundamentos ideológicos podemos encontrarlos en la obra “La educación que queremos” FEAPS, 2009⁸¹, se pone en marcha un nuevo reto de reflexión y autoevaluación para la mejora en inclusión educativa. Nos obliga a pensar en las personas y no tanto en “la discapacidad”; salir del papel de “expertos que prescriben y deciden” sobre las personas con n.e.e. Nos orienta hacia la consideración de los profesionales educativos como guía y apoyo para el desarrollo de los/las alumnos/as con n.e.e., siendo muy importante **creer en los niños/as** a las que se educamos como personas en evolución, que han de pasar etapas del ciclo vital para convertirse en jóvenes y más tardes en adultos.

707

La persona con discapacidad, no es deficitaria en su condición de persona, merece un trato digno y tiene los mismos derechos que todas las personas. Cada persona tiene valor en sí misma.

Asimismo, es indispensable para la utilización óptima de esta herramienta apostar y creer en la **inclusión**: teniendo en cuenta presencia, participación y aprendizaje, en el entorno para poder desenvolverse en su contexto; generar entornos comprensibles, seguros y amables e influir en los mismos para que el resto de los ciudadanos (entorno cercano) lleguen a comprender y respetar a las personas. **Educación para la vida** para obtener resultados vitales y personales, y no educar para la escuela y el currículum. Educar para “CONSTRUIR VIDAS” no es lo mismo que SUPERAR ITEMS DEL DESARROLLO. Educar para una vida de calidad supone mejorar aspectos personales (autodeterminación, conducta adaptativa) y también adaptar el contexto definiendo mecanismos de acceso a la sociedad que permitan una mayor participación, para una vida adulta inclusiva. Habilitar para la **participación en la comunidad**, comprender el contexto, enseñar habilidades que les capaciten para estar en la sociedad, etc. De esta forma, se avanzará en todos los ámbitos de inclusión social.

La educación debe ofrecer a cada uno aquello que necesita aprender diseñando acciones orientadas a la construcción de competencias, en lugar de la corrección de debilidades (capacitar y no rehabilitar). Individualizar no significa educar de forma aislada como “único”, sino **personalizar la enseñanza** a las necesidades de las personas a las que se educa. Por ello, los aprendizajes han de tener una repercusión positiva en las personas de utilidad para cada persona en su contexto de vida.

⁸¹ Ver “La Educación que queremos” Colección FEAPS. Ed. Caja Madrid, 2009. Esta obra se culminó en el proceso de reflexión del Congreso de FEAPS celebrado en febrero de 2009 en Córdoba sobre educación ‘Educar + Incluir = Convivir’)

Todos los agentes que intervienen en centro de educación especial, pueden generar oportunidades de cambio en toda la sociedad. Tienen una responsabilidad y un compromiso social para avanzar en un modelo de educación inclusiva. Según AINSCOW: *“Habrá que definir qué formas de prácticas de liderazgo van a permitir que las escuelas de educación especial proporcionen una educación de alta calidad dentro de las circunstancias existentes, mientras que al mismo tiempo desarrollan nuevas funciones en relación con las escuelas ordinarias”*.

Para el diseño de la Herramienta de Ideas para la Reflexión hemos tenido en cuenta otros trabajos previos desarrollados desde FEAPS como la “Guía REINE”(FEAPS, 2009a) diseñada para reflexionar sobre los **valores en la escuela**, una guía orientada hacia la inclusión que propone a los equipos de la escuela acciones e ideas **desde la ética**, a modo de buenas prácticas y que intenta ayudar a la mejora de las prácticas escolares hacia la inclusión. La guía una herramienta para la indagación y deliberación sobre el compromiso ético de una escuela con la inclusión.

Los fundamentos ideológicos, como hemos dicho anteriormente, se sustentan en “La educación que queremos” del congreso de FEAPS en Córdoba 2009 ‘Educar + Incluir = Convivir’. Allí apostamos por una educación para todos los alumnos/as, en una escuela verdaderamente inclusiva, una educación no para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.), sino para cualquier alumno o alumna, que en tal condición tiene derecho a una educación singular, propia para su desarrollo pleno como persona y para su contribución al bien común, en una comunidad de alta excelencia ética. FEAPS deliberó y planteó que la misión de educar es *“conseguir que la persona tenga poder para, con los apoyos necesarios, construir, desplegar y defender su proyecto vital en contextos de convivencia justos, contribuyendo a la riqueza humana y contribuyendo a la transformación hacia una sociedad de excelencia moral”* (FEAPS, 2009b).

Asimismo, se han consultado y analizado las herramientas de la escala de calidad de vida de la Universidad Ramón LLull y cada uno de los cuestionarios del INDEX FOR INCLUSION, punto de partida de nuestro trabajo de campo.

No hay que olvidar que el artículo 34 de la la Convención de Naciones Unidas sobre las personas con discapacidad intelectual reconoce el derechos a la educación e insta a los Estados a asegurar un sistema de educación inclusiva.

Hasta este momento se han puesto en marcha en FEAPS otras iniciativas, además del modelo citado en “La educación que queremos” (FEAPS, 2009b), tales como el manual de buena práctica para orientar la educación en los centros de educación especial hacia la calidad de vida (FEAPS, 2001), la carta de indicadores para la inclusión (FEAPS, 2002), el compromiso de FEAPS con la inclusión (Muntadas y cols., 2005), la guía REINE (FEAPS, 2009a) y la

herramienta que presentamos aquí para el avance hacia entornos más inclusivos en las escuelas de educación especial y de indudable utilidad para los centros ordinarios.

3.2. Indicadores para la Reflexión: Escuela Inclusiva.

Los indicadores para la reflexión se organizan en seis Bloques:

Bloque 1	ORGANIZACIÓN/ TITULARIDAD
Bloque 2	EQUIPO DIRECTIVO
Bloque 3	PROFESIONALES
Bloque 4	ALUMNADO
Bloque 5	FAMILIA/TUTORES
Bloque 6	RELACIONES EXTERNAS/ENTORNO

709

Está estructurado de manera sencilla, con un sentido lógico y progresivo de planteamientos que a priori los centros educativos, es decir, agentes educativos y comunidad educativa tendría que plantearse a modo de preguntas para la reflexión sobre estilos educativos que promueven su transformación hacia una escuela con prácticas educativas personalizadas y orientadas a una mayor inclusión.

A modo de ejemplo, en el siguiente cuadro se expone una de las Ideas o INDICADORES principales de 4 de los 6 bloques, acompañado con muestras de preguntas para la reflexión sobre la idea principal, lo que induce a la indagación y deliberación sobre “*qué hacemos y hemos conseguido*” y/o “*qué no hacemos y no se ha podido conseguir*” “*cómo mejorarlo*” “*cómo mantener y asegurar actitudes hacia prácticas educativas inclusivas*”.

Bloque 1. ORGANIZACIÓN/TITULARIDAD.

INDICADOR/ IDEA PRINCIPAL 1.1.El Proyecto Educativo de Centro recoge claramente el compromiso del centro con los principios y prácticas inclusivas

Indicadores para la Reflexión	Que hacemos/ tenemos/conseguimos	Que no hacemos/no tenemos/ no conseguimos
¿Recoge el proyecto educativo el compromiso de ser un centro abierto a la comunidad y compartir sus recursos?		
¿Recoge diferentes modalidades de escolarización más cercanas a la inclusión?		
¿La inclusión se entiende como un proceso de aumento de la participación del alumnado en los entornos comunitarios (escuelas, hogar, ocio,...)?		

Análisis/Valoración:

Bloque 3. PROFESIONALES.

INDICADOR/ IDEA PRINCIPAL 3.6. El profesorado del centro proporciona apoyo y ayuda a los profesionales de los centros ordinarios para la educación inclusiva.

Indicadores para la Reflexión	Que hacemos/ tenemos/conseguimos	Que no hacemos/no tenemos/ no conseguimos
-¿Se establece contacto y alianzas con otros profesionales de centros ordinarios, al objeto de favorecer apoyo mutuo?		
-¿Existe intercambio de conocimiento con los profesionales de centros ordinarios?		
-¿Se apoya a los profesionales en la realización de tutorías para el desarrollo de actitudes inclusivas?		
Análisis/Valoración:		

Bloque 4. ALUMNADO.

INDICADOR/ IDEA PRINCIPAL 4.2. Los alumnos del centro realizan actividades compartidas con alumnos de los centros escolares ordinarios de la zona y organizaciones del entorno comunitario.

Indicadores para la Reflexión	Que hacemos/ tenemos/conseguimos	Que no hacemos/no tenemos/ no conseguimos
-¿Los alumnos participan de las actividades culturales y lúdicas del pueblo o barrio donde está ubicada el centro (fiestas, carnaval, competiciones deportivas, etc.)?		
-¿Los alumnos participan y comparten de manera habitual actividades educativas con los alumnos de los restantes centros ordinarios de la zona?		
Análisis/Valoración:		

Bloque 6. ENTORNO/RELACIONES EXTERNAS

INDICADOR/IDEA PRINCIPAL 6.1. Se desarrollan acciones dirigidas al fomento de la inclusión, colaboración, formación y sensibilización hacia una sociedad más justa y solidaria.

Indicadores para la Reflexión	Que hacemos/ tenemos/conseguimos	Que no hacemos/no tenemos/ no conseguimos
-¿Se llevan a cabo acciones para la eliminación de barreras (comunicativas, cognitivas, actitudinales, físicas,...)?		
-¿Existe disponibilidad para la consulta y para compartir conocimiento (centro de recursos, referencia, apoyo, asesoramiento,...)?		
-¿Los recursos del centro escolar están abiertos para ser utilizados por los ciudadanos?		
Análisis/Valoración:		

3.3. Consejos para su aplicación:

- No confundir los indicadores con el funcionamiento ordinario de un servicio educativo, va más allá. Se trata de modificar planteamientos teóricos, la visión de la educación que compartimos. En definitiva preguntarnos ¿para qué educar? y educar en contextos justos y solidarios garantizando resultados significativos, así como el derecho a participar en entornos ordinarios.

- Visibilizar la presencia importantísima de los alumnos/as en los entornos comunitarios, potenciando la utilización y aprovechamiento de los servicios, crear posibilidades reales de participación en la sociedad, etc.
- Cambio organizacional: esta herramienta pretende promover cambios en la escuela. Los CEDE han de ir transformándose hacia modelos de servicios educativos abiertos a la comunidad. Pero la complejidad de este proceso de cambio nos plantea serias dudas ¿podemos desarrollar este proceso de transformación con las actuales estructuras verticales que predominan en las comunidades educativas? ¿Es necesaria una reflexión que conduzca a la evaluación de las prácticas educativas para llegar a una escuela más inclusiva? ¿Cómo pueden contribuir todos los agentes educativos en proyectos educativos inclusivos? ¿Verdaderamente permite esta Herramienta orientar a los CEDE a ser más inclusivos? ¿Se necesita un posicionamiento claro de los centros de educación especial en el actual sistema educativo por parte de las administraciones = VISIÓN? La herramienta ¿es aplicable a centros denominados ordinarios?

Los cambios, actitudes de mejora, planteamientos teóricos en continuo avance, etc. fluyen desde la reflexión, parten desde el cuestionamiento continuo de las personas, profesionales y organizaciones deseosos de avanzar hacia planes de mejora. La escucha activa de las aportaciones del alumnado en cualquier comunidad educativa, la colaboración mutua entre los equipos de expertos en el apoyo a la educación, las familias, los agentes sociales, etc. deben permitir que nazcan futuros modelos colaborativos con una base ética y prácticas basadas en la inclusión educativa.

Esta herramienta servirá de palanca de cambio para todos aquellos centros específicos, que comprometidos con la educación inclusiva, quieran transformar su realidad hacia un modelo más inclusivo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- AINSCOW, M (2005). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- FEAPS (2001). *Manual de buena práctica de educación*. Madrid: FEAPS. Disponible en: http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/67-educacion-orientaciones-para-la-calidad.html
- FEAPS (2002). *Indicadores de calidad para la integración escolar*. Madrid: FEAPS. Disponible en: http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/98-indicadores-de-calidad-para-la-integracion-escolar.html
- FEAPS (2006). *Código Ético*. Madrid: FEAPS. Disponible en: http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/126-codigo-etico.html

- FEAPS (2009a). *Guía REINE. Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: FEAPS. Disponible en: <http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/cuadernos-de-buenas-practicas/117-guia-reine-reflexion-etica-sobre-la-inclusion-en-la-escuela-.html>
- FEAPS (2009b). *La educación que queremos*. Madrid: FEAPS. Disponible en: <http://www.feaps.org/que-hacemos/personas/educacion.html>
- MUNTADAS, T.; MARTÍN, M. A.; PEÑA, C.; TORREDEMÉR, M.; ALBARRÁN, R.; SALGUEIRO, M.; SOLER, M. T.; PALOU, M.; LUNA, J.; MUÑOZ, M.; ETXABE, E.; TURPÍN, A. y PÉREZ, Y. (2005). Modelo educativo de FEAPS. *Siglo Cero*, 36, 213, pp. 52-54.

PROCESO DIVERZE: UNA EXPERIENCIA DE OCIO INCLUSIVO

Enrique Beca Perteguer

Mediador Sociolaboral

Asociación para la Mediación Social EQUA

beca.equa@hotmail.com

713

RESUMEN

La Asociación para la Mediación Social EQUA llevó a cabo, entre los años 2008 y 2011, el Proceso DIVERZE, una experiencia de trabajo con jóvenes con y sin discapacidad intelectual, para la que contó con la colaboración del Departamento de Acción Social y Solidaria de la Universidad de Cádiz. Como resultado de este proceso, en el que se incluyeron varias fases formativas, intercambios internacionales, actividades de autofinanciación, pasacalles, fiestas, teatro social y muchos otros eventos, se creó el Grupo AHOJ!, grupo informal de jóvenes con y sin discapacidad intelectual que, partiendo de una relación de amistad y afecto y siempre desde la igualdad, se organizan de forma autogestionada para planificar y disfrutar actividades de ocio y tiempo libre.

COMUNICACIÓN

El trabajo que me propongo compartir a través de esta comunicación y que lleva por título Proceso DIVERZE, una experiencia de ocio inclusivo, tuvo lugar mayoritariamente en la ciudad de Cádiz durante los años 2008 a 2011. Esta experiencia fue conducida por la Dirección General de Acción Social y Solidaria de la Universidad de Cádiz y la Asociación de profesionales para la Mediación Social EQUA, y se materializó en el surgimiento, cohesión y desarrollo del Grupo AHOJ!, un grupo de jóvenes con y sin discapacidad intelectual que, de forma autónoma y autogestionada, acabaron planificando, organizando y desarrollando actividades de ocio y tiempo libre para ellos mismos y para la comunidad con la que conviven.

El paradigma que cobija toda esta experiencia, y a la vez el punto de partida del Proceso DIVERZE, es el ocio inclusivo, entendiéndolo como una herramienta de intervención social que busca transformar nuestra sociedad en un espacio abierto donde se hagan posibles las interrelaciones entre las personas provenientes de distintos contextos.

Y esto desde la igualdad, el respeto, la tolerancia y la normalización de las adaptaciones necesarias para empoderar y fomentar la participación social de las personas con discapacidad intelectual, dando lugar así a una nueva organización y un nuevo sistema de entender y llevar a cabo las relaciones sociales.

El concepto de ocio inclusivo, tal y como lo entendemos en la Asociación EQUA, parte de un doble análisis que tal vez sea conveniente explicar brevemente aquí.

Por un lado, se parte del análisis de la oferta comunitaria de ocio y tiempo libre, de los valores que subyacen bajo esta oferta, de los modelos de relación que se dan en ellos, de las vivencias que posibilitan, etc.

Por otro lado, se sigue con el análisis de las necesidades que se les presenta a las personas con discapacidad intelectual al interactuar con esta oferta comunitaria de ocio y tiempo libre.

De la conjunción de estos dos análisis parte el sueño que fuimos construyendo a lo largo de estos casi cuatro años entre el Departamento de Acción Social y Solidaria de la Universidad de Cádiz, la Asociación EQUA y los jóvenes que vinieron a conformar el Grupo AHOJ!

Eduardo Galeano dice en su libro *Patatas arriba o la escuela del mundo al revés* que el ocio y el tiempo libre es el campo de batalla donde las empresas de entretenimiento libran sus guerras de mercado. Las únicas víctimas en estas contiendas son las personas, que pasan de ser agentes de su propio esparcimiento a meros consumidores. La mercantilización del ocio convierte el tiempo libre en mercancía, sujeto a las leyes de la compra venta, con todo lo que ello lleva parejo.

Entender el tiempo libre como un espacio de consumo convierte a las personas en espectadores, en sujetos pasivos, atrofiando de esta manera la capacidad creativa de la gente, ahondando la brecha que el precio que todo consumo conlleva produce entre los que pueden y los que no pueden acceder a esta oferta, estratificando así a las personas según sus posibilidades de cara al consumo en el mercado del ocio y generando una cultura de la frustración, de la envidia y de la sumisión.

En esta cultura de mercado, los que quedan fuera de juego tratan de imitar los valores, las imágenes, los estereotipos y los productos de los que de hecho gestionan y consumen esta oferta de ocio, cada vez más estandarizada y global. Se genera así una cultura de la imitación que lleva al sinsentido y a la frustración.

Este punto pone en relación nuestro análisis de la oferta comunitaria de ocio y tiempo libre con el análisis de las necesidades de las personas con discapacidad intelectual al interactuar con los recursos comunitarios de ocio.

Las personas con discapacidad intelectual, como colectivo al que no está dirigida esta oferta de ocio, tratan de integrarse en los recursos comunitarios de ocio, encontrándose con numerosas barreras que dificultan su participación y disfrute, generando reacciones que van desde el rechazo y la automarginación al acumulo de experiencias negativas que van minando la autoestima, limitan la autonomía y la independencia de las personas con diversidades funcionales y generan una estructura social desigual y que ofrece diferentes oportunidades para diferentes grupos sociales.

Como respuesta a esta situación, la Asociación EQUA genera dos líneas de acción e intervención social.

Por un lado, tratamos de investigar, conocer y entrar en contacto con recursos comunitarios de ocio que, al margen de esta cultura dominante de mercantilización del tiempo libre, trabajan por el desarrollo de proyectos y actividades de ocio que favorezcan el desarrollo personal y social de las personas.

EQUA entra en contacto con estos recursos de ocio, construyendo con ellos una relación de intervención social que busca generar nuevos espacios de encuentro y celebración. El objetivo deja de ser la inclusión de las personas con diversidad funcional en los recursos comunitarios de ocio, educándoles para moverse con soltura en estos espacios, y se convierte en la creación de nuevas formas de relación dentro de estos espacios.

Por otro lado, y dando un paso más allá, tratamos de generar y dinamizar nuevos espacios sostenibles de planificación, gestión y disfrute de actividades de ocio y tiempo libre que pongan en contacto y relacionen a las personas destinatarias de nuestra entidad con otros colectivos de personas sin discapacidad intelectual en plano de igualdad.

DIVERSIÓN COMPARTIDA

De esta manera es como EQUA entra en contacto, en 2008, con el Área de Acción Social y Solidaria de la Universidad de Cádiz, para dinamizar un curso de voluntariado en el ámbito del ocio y el tiempo libre con personas con discapacidad intelectual. Nace así el curso Diversión Compartida, que tuvo lugar entre Abril y Mayo de 2008, y que da comienzo al Proceso DIVERZE.

Y aunque el curso estaba destinado exclusivamente para estudiantes de la Universidad de Cádiz, el equipo de formadores, integrado por personas de la Universidad y de la Asociación EQUA, abrió un doble camino.

Por un lado, se desarrollaron las sesiones teóricas del Diversión Compartida para los alumnos de la UCA.

Por otro lado, se abrió un espacio de trabajo con los jóvenes del Proyecto Movimiento de ocio y tiempo libre de EQUA. Nuestro objetivo: la participación del grupo de ocio en el curso. Esta participación se dio en distintas formas, desde la dinamización de algunas sesiones teóricas del curso, a convertir la parte práctica del Diversión Compartida en dos encuentros o salidas de ocio y tiempo libre entre ambos grupos, organizadas la primera por los jóvenes de EQUA y la segunda por los alumnos de la UCA.

Los objetivos que perseguíamos con esta estrategia eran varios. En primer lugar, encontrar una forma de relación entre ambos grupos distinta a la que se da en la realidad, al situar a las

personas con diversidad funcional en el papel de formadores y a las personas de la Universidad en alumnos. O al plantear la salida organizada por los jóvenes de EQUA, que nos llevaron al Parque Natural de los Toruños, en primer lugar, sirviendo de ejemplo al grupo de universitarios para preparar su trabajo práctico de fin de curso, es decir, la organización de otra salida de ocio y tiempo libre para un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual, llevándonos en esta ocasión al Bosque y a Benamahoma.

Por otro lado, el hecho de colocar dos encuentros entre ambos grupos en la programación del curso nos permitía, por un lado ofrecer una oportunidad de convivencia y relación con personas sin discapacidad al grupo de jóvenes de EQUA, con todo lo positivo que ello tiene como experiencia lúdica y de aprendizaje por otro, acercar el mundo de los jóvenes con discapacidad intelectual al grupo de universitarios, ayudando así a desmitificarlo y normalizarlo, y creando un espacio de diversión compartida que sembraba en ambos colectivos la necesidad de profundizar en su relación.

A través de este proceso de desaprendizaje y de confrontación con una realidad motivadora y divertida, los grupos se conocen, se miden, se tocan y se disfrutan. En las evaluaciones del proceso, ambos colectivos piden más. Pero para dar otro paso en este camino, hay que equilibrar los pesos. Para aumentar el número de personas sin discapacidad que pasen a una nueva etapa, repetimos y ampliamos el curso Diversión Compartida en Octubre y Noviembre del 2008. En él, los jóvenes de EQUA nos llevaron a Sanlúcar y los universitarios a Castellar Viejo. En total, han pasado por esta experiencia 50 estudiantes de la universidad y de los ciclos formativos de intervención social y animación sociocultural y unas 25 personas de la Asociación EQUA.

EL GLOBO EUROPEO DE LA DIVERSIDAD

El siguiente paso lo damos en el marco del Programa Juventud en Acción de la Comisión Europea, y a través de una iniciativa de jóvenes planteamos el taller El Globo Europeo de la Diversidad. A lo largo de los tres meses que dura este taller, los grupos que se conocieron en los cursos Diversión Compartida pasan a formar un solo grupo, el Grupo AHOJ!

El planteamiento de esta nueva etapa, que va de enero a abril de 2009, parte de la idea de cohesionar a los jóvenes provenientes de la Universidad de Cádiz y a los que vienen de EQUA en un solo grupo que organice, al menos, una gran actividad de ocio y tiempo libre: un intercambio internacional con los jóvenes de la Asociación checa TANGRAM, a los que EQUA había conocido cuatro años atrás, en otro intercambio.

Y alrededor de este objetivo gira todo lo demás. Trabajo en equipos mixtos de personas con y sin discapacidad intelectual para acomodar los ritmos, los intereses y las adaptaciones. Actividades paralelas, gestionadas desde el equipo dinamizador, pero fuera de la programación

del taller, tipo la gran gymkhana del 12, el concierto de Goran Bregovic en el Teatro Falla, la película Prométemelo de Emir Kusturica, cenas, meriendas y fiestas, que coloquen al grupo en situaciones de convivencia y de disfrute fuera del propio taller, y por tanto en espacios y momentos normalizados de ocio y tiempo libre.

La elección de un centro de interés común a casi todos los jóvenes como eje central del taller, es decir, el intercambio con la República Checa, la visita a Praga y la acogida de los compañeros de TANGRAM en Cádiz, funcionó también como elemento de motivación y de unión del grupo, al plantearles un objetivo común y a la vez un reto colectivo.

Se trata, en esta fase, de aprender juntos, de celebrar la unión de los dos grupos, de participar en actividades de ocio y tiempo libre dinamizadas y planificadas por el equipo de formadores que cohesionen a los participantes en un solo grupo que esté por encima de las diferentes capacidades.

Y como no podía ser menos, en la propia planificación del taller se incluyen dos salidas de ocio y tiempo libre. En este caso, se divide al grupo en dos subgrupos mixtos de personas con y sin discapacidad intelectual, que organizarán por turnos cada salida, acogiendo al otro subgrupo como invitado. Los lugares elegidos para realizar estos dos encuentros son Vejer y las ruinas de Baelo Claudia en la Playa de Bolonia y el área de acampada de Los Tornos, en Facinas.

En cuanto a los principales contenidos a trabajar en este taller, estaban la celebración de la diversidad en todos sus aspectos, una pequeña introducción a la historia y la cultura europea, y los valores y aprendizajes que se adquieren viajando. Todo ello de cara a trabajar el intercambio que organizaríamos más adelante con los jóvenes de TANGRAM y al tema sobre el que trataría el mismo, los momentos de esplendor en la historia de nuestras dos ciudades, es decir, Las Cortes de Cádiz y los siglos XIV y XVI en Praga.

Por último, y en relación a la metodología utilizada, mencionar como un elemento importante, el uso de técnicas de trabajo provenientes del teatro, la fotografía, la música, el collage, cuentos y cómics, de manera que los participantes las sintieran como cercanas, asequibles, divertidas y estimulantes.

Con este taller, no se trata ya de transformar la realidad, sino de construir alternativas normalizadas de ocio y tiempo libre que llenen las expectativas de disfrute, diversión, aprendizaje y desarrollo de todas las personas del grupo, tengan o no discapacidad intelectual.

El grupo de jóvenes, decide construir un camino conjunto. Decide autogestionar su tiempo libre planificando actividades de ocio que ayuden a cumplir todos los objetivos que hemos mencionado. Por el momento son autosuficientes, pero actúan de manera aislada. El siguiente paso será interactuar con el resto de la sociedad, aportando, participando y creando actividades, no ya para el autoconsumo, sino para compartir con el resto de la comunidad en la que viven.

GRUPO AHOJ!: NOSOTR@S DECIDIMOS

Así que en Abril de 2009 comenzamos un nuevo proyecto que se presenta ya con el nombre del grupo recién constituido, Grupo AHOJ! Nosotr@s decidimos. A través de este nuevo proyecto, el Grupo AHOJ! Se organiza y toma las riendas. Se crea una Asamblea, que se reúne una vez al mes, y se encarga de tomar las decisiones de planificación y coordinación, integrada, por supuesto, por todos los miembros del Grupo AHOJ! y se crean cuatro Comisiones de Trabajo que serán las que ejecutarán las diversas actividades que preparen el intercambio con los jóvenes de la Asociación checa TANGRAM.

Las Comisiones se dividieron en función de tareas: autofinanciación, logística para la acogida del grupo de checos durante los 10 días que estarían en Cádiz, la encargada de planificar las actividades que se realizarían durante el intercambio y la comisión lúdica, encargada de dinamizar al Grupo. La cantidad de energía desplegada a lo largo de estos casi 4 meses fue increíble.

Como ejemplo de algunas de las actividades que se realizaron, en este caso para financiar la parte del viaje a la República Checa que no financia el Programa Juventud en Acción, mencionar el concierto DIVERZE, que tuvo lugar en el Patio Medieval del Pópulo, en el que además de una barra, se montó un mercadillo en el que se vendieron abalorios y camisetas creadas por el propio grupo en diversos talleres y en el que actuaron los grupos The Fulanos y la Mengana Band y Moho Tótem, y al que acudieron más de 300 personas.

Otra actividad que llevó a cabo el Grupo AHOJ! fue la dinamización de las Jornadas Hogueras por la Paz, organizadas por el Ayuntamiento de Puerto Real, con un pasacalles que atravesó la población atrayendo gente hasta la sede de las Jornadas y un espectáculo de malabares al finalizar el evento.

A lo largo de los meses que van de abril a julio, el Grupo AHOJ! se prepara para acoger al grupo de jóvenes de la Asociación TANGRAM. Planifican 10 días de actividades culturales, días de playa, fiestas, conciertos, convivencia y diversión.

INTERCAMBIO I PARTE: LA ACOGIDA EN CÁDIZ

Y por fin, en Julio, llegan los checos. 15 jóvenes con y sin discapacidad sensorial, intelectual y física. Son 10 días indescriptibles en el que el Grupo AHOJ! Se convierte en Cicerone de lujo a través de la historia de nuestra Bahía y en anfitrión de los jóvenes de TANGRAM.

El intercambio se convierte de alguna manera en una cima, en la prueba definitiva de que todo lo trabajado, todo lo aprendido y recorrido juntos ha servido, además de para pasar un buen rato, para ejecutar algo práctico. El Grupo AHOJ! es ya una realidad. Se ha dotado de una personalidad propia que trasciende el clásico esquema de integración. Ha buscado dentro de sí

algo que ofrecer a la comunidad con la que convive. Se convierte en un agente activo, en un recurso de ocio y tiempo libre alternativo que permite el crecimiento de las personas que se encuentran dentro, pero también de aquellas con las que interactúa.

AHOJ! CONTRAATACA

Después del intercambio y de los frenéticos meses previos, el Grupo decide tomarse unas merecidas vacaciones, para volver con un nuevo proyecto AHOJ! Contraataca, con el que el grupo prepara el viaje a Praga, que por motivos técnicos se aplaza de octubre de 2009 a marzo de 2010.

Durante estos 6 meses, el nivel de actividad es más llevadero y, por tanto, más disfrutable. Si durante la anterior etapa, el funcionamiento y la organización de las Comisiones de Trabajo y la Asamblea, estaba de alguna manera coordinado por el equipo de dinamizadores de Acción Social y Solidaria y EQUA, en esta fase es el Grupo es el que se coordina, se marca los ritmos y las tareas. El proceso de retirada progresiva que los formadores nos habíamos marcado como un objetivo al comenzar el Proceso DIVERZE, estaba aproximándose a su final. Al menos en lo organizativo, el Grupo AHOJ! es cada día más operativo y autónomo.

En esta etapa, los jóvenes del Grupo AHOJ! siguen organizando y desarrollando actividades que les sirve, por un lado para autofinanciarse, y por otro para ofrecer alternativas culturales y de ocio a los jóvenes de su comunidad.

Así, a través de una obra de Teatro Social, La rebelión de los productos, que ellos mismos escriben e interpretan, el grupo dinamiza el Mercadillo de Truque que organiza el Área de Acción Social y Solidaria de la Universidad de Cádiz. La dinamización del mercadillo y la obra de teatro se estrenaron en el Aulario La Bomba, en la Facultad de Empresariales y en el mercadillo callejero que se coloca los domingos frente al Parque Genovés, actuando, en esta ocasión, en la propia calle.

Por otro lado, preparan una exposición fotográfica con el material que produjeron a través de los talleres de fotografía que el fotógrafo Javier González dinamizó con el grupo durante los meses de preparación del intercambio y el propio intercambio con los jóvenes de la Asociación TANGRAM.

Más adelante, el Grupo AHOJ! escribe, prepara y organiza otra obra de teatro La playa DIVERZE, estrenándola en la Biblioteca Pública de Puerto Real, en el Centro Cívico del Río San Pedro y en la cárcel Puerto III, para el grupo de presos con discapacidad intelectual allí internados. En todos estos sitios también se colocó la exposición fotográfica del Proceso DIVERZE.

Además, durante estos seis meses, también organizaron una Comida Popular en la Peña Juanito Villar, con actuaciones de flamenco, ludoteca, malabares, payasos y tuvieron tiempo, incluso, de realizar una salida a modo de fin de fiesta, justo antes de salir para Praga. Era el momento de organizar algo sólo para ellos, de tener tiempo de disfrutar juntos, de asentar toda la energía desplegada en este año loco y de pasar, por primera vez, unos días juntos, durmiendo fuera de casa. Así fueron al CEULAJ de Mollina, en Málaga, para, como ellos decían, ver a quién le huelen los pies antes de ir a Praga.

INTERCAMBIO II PARTE: PRAGA

El viaje a la República Checa fue otro momento álgido del Proceso. 17 personas con y sin discapacidad intelectual viajan a Praga, acogidos por los jóvenes de la Asociación TANGRAM. Son 10 días de convivencia intensa, de actividades, paseos, fiestas, visitas y más paseos, y cuentos nocturnos por la ciudad vieja de la capital checa. El reencuentro con los jóvenes de TANGRAM es fantástico y este viaje se convierte en un sueño hecho realidad. El Grupo alcanza el objetivo principal por el que han venido trabajando durante el último año.

LAS JORNADAS DIVERZE: EL GRUPO Y LA CREACIÓN COMO PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

A la vuelta, y durante los siguientes 4 meses, el grupo ha de preparar unas Jornadas para devolver todos los aprendizajes construidos, todas las experiencias vividas y todas las conclusiones alcanzadas en la Universidad de Cádiz. Las Jornadas DIVERZE El grupo y la creación como proceso de transformación tienen lugar los días 5 y 6 de Julio de 2010 y el Grupo AHOJ! Las planifica, organiza y desarrolla a su manera. Talleres, ponencias, foros, la exposición de fotografías, incluso una gymkhana para que los más de 80 participantes se llevaran un aprendizaje lo más experimental posible. De alguna manera, el Grupo AHOJ! se convierte en un ejemplo vivo de inclusión, entendida no como la inserción de un grupo de personas excluidas en otro grupo normalizado de nuestra sociedad, sino como la creación de otros mundos posibles, con otros modelos de relaciones y de entender la vida.

ENCUENTRO DE JÓVENES: PROGRAMA JUVENTUD EN ACCIÓN

Antes incluso de las Jornadas DIVERZE, el grupo es invitado a participar en Jerez en el Encuentro de Jóvenes beneficiarios de acciones del Programa Juventud en Acción con la Comisaria europea para la educación, cultura, multilingüismo y juventud, Androulla Vassiliou, en abril de 2010 y en el que distintos grupos de jóvenes fueron convocados para hablar sobre las inquietudes y motivaciones de los jóvenes en Europa, y en el que el Grupo AHOJ! expuso su experiencia.

INTERCAMBIO III PARTE: MULTILATERAL ARTE A TRAVÉS DEL RECICLAJE

Y antes de que el grupo de jóvenes tuviera tiempo de plantearse qué iba a ser de ellos una vez terminada la odisea del Intercambio, que era el final planificado del Proceso DIVERZE, al menos por parte de los dinamizadores de Acción Social y Solidaria y de la Asociación EQUA, el grupo de jóvenes de la Asociación TANGRAM de la República Checa, invita a 4 jóvenes del Grupo AHOJ! a participar en un intercambio multilateral, también del Programa Juventud en Acción de la Comisión Europea, junto al grupo de jóvenes de la Asociación “Open Space” de Hungría, y que, bajo el título de Arte a través del reciclaje, tuvo lugar en la República Checa del 15 al 31 de Julio de 2010.

721

Tras esta etapa de acción ininterrumpida, el Grupo AHOJ! pasa a una fase más pausada, también más normalizada. Se han alcanzado todos los objetivos que el Proceso DIVERZE se había marcado. Se ha creado un grupo de ocio en el que se han practicado diversas formas de entender la acción social en el ámbito del ocio inclusivo. Se ha creado un espacio de interacción que supera los modelos clásicos de voluntariado, en el que un grupo de jóvenes más allá de sus capacidades, se unen para vivir una aventura de aprendizaje y desarrollo que les enriquece a ellos como personas y a todos los que se les acercan.

EXPERIENCIAS FORMATIVAS

Y para concluir, decir que en esta última etapa, el Grupo AHOJ! se ha embarcado en un proceso de difusión de los aprendizajes, experiencias, conclusiones y posibilidades que nacen de esta manera de entender el ocio y el tiempo libre. De este modo, a lo largo de su vida, el grupo AHOJ! Ha participado en diversas mesas redondas, exposiciones, cursos y ponencias, como la participación en la mesa de experiencias del I Congreso de Interculturalidad Rompiendo estereotipos, construyendo culturas que se desarrolló en Abril de 2009, organizado por la Universidad de Cádiz en el Aulario la Bomba, la participación a través de talleres y exposiciones en las II Jornadas Creando Vínculos Encuentro, reflexión y expresión juvenil organizada por la Plataforma de Entidades de Cádiz y la UCA y que tuvieron lugar en Diciembre de 2009 o la presentación del Proceso DIVERZE en el Encuentro de corresponsales juveniles que tuvo lugar en El Bosque el 18 y 19 de noviembre de 2010.

Por último, mencionar la participación del grupo en cursos de ocio inclusivo, como el Curso DIVERZE, que tuvo lugar en Noviembre de 2011, organizado por la Asociación EQUA, Acción Social y Solidaria y el Instituto Andaluz de la Juventud para jóvenes de la Universidad de Cádiz, o el proyecto En este Globo cabemos todos, financiado por el Programa Juventud en Acción, de construcción de materiales didácticos, en forma de cuadernillos de formación en ocio inclusivo, extraídos de las reflexiones que el grupo está realizando sobre todo su proceso vital y que está ahora en plena ejecución.

Y de este modo llegamos al final del viaje, al momento presente. De aquí en adelante serán los jóvenes del Grupo AHOJ! Los que decidan por dónde seguirán. Nosotros sabemos que es característica de todos los grupos informales de jóvenes acabar desapareciendo, y aunque esta idea nos duela, el día que eso ocurra pensaremos que es magnífico que el Grupo AHOJ! haya existido, esté existiendo, demostrando, con su presencia y su hacer, que otra forma de convivir es posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLISSETT, L.; BRÜNZELS, S.; et al. (2000). *Manual de guerrilla de la comunicación*. Virus: Barcelona.
- DEBORD, G.E. 1973. *Textos Situacionistas: "Crítica de la vida cotidiana"*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- FREIRE, P. (2010). *El grito mando*. Siglo XXI Editores: Madrid.
- GALEANO, E. (1998). *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI Editores: Madrid.

ÁVALON: UN PROYECTO GLOBAL

M^a Carmen Benítez de Alba

Julia Benítez Barrios

Asociación Ávalon

carmelabenitez@hotmail.com

723

RESUMEN

A partir de los años 90, y tras el arduo debate de la integración, aparece el concepto de inclusión social, escolar y laboral. Esta terminología apareció ligada al concepto de autodeterminación, calidad de vida y bienestar, autonomía e independencia y la disposición de los apoyos y las ayudas necesarias para que las personas con discapacidad puedan participar en la sociedad de manera efectiva en igualdad de condiciones. Pues bien, desde esta filosofía inclusiva, se abordan los planteamientos e intervenciones que la Asociación Ávalon lleva a cabo desde el año 2.007 y que desarrollaremos a lo largo de estas páginas.

1. ¿QUIÉNES SOMOS?

AVALON (Asociación para el fomento, Investigación y desarrollo de la Inserción socio-laboral de personas con discapacidad) es una asociación formada por un grupo de profesionales relacionados con el mundo de la Educación Especial, padres y madres de personas con discapacidad y amigos/as interesados en poner su granito de arena y colaborar con una buena causa.

Hemos formado un equipo de trabajo con un marcado carácter multidisciplinar, ya que colaboramos profesionales de diferentes áreas y materias con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias. Es por ello, que contamos con una psicóloga, una psicopedagoga, maestros/as de Educación Especial, de Audición y Lenguaje, trabajadora e integradora social, entre otros.

Asimismo, destacar que estamos en constante renovación, acorde con las nuevas demandas y necesidades planteadas, tanto por nuestras familias directamente, como por la sociedad en general.

Por lo tanto, como hemos mencionado, uno de nuestros rasgos más significativos y que nos diferencia de otras asociaciones, es que somos un grupo de profesionales (no de padres ni madres), que se unen para dar un servicio y proponer un estilo de trabajo que garantice la inclusión escolar, social y laboral de las personas con discapacidad, posibilitando su participación efectiva en los distintos entornos donde se desenvuelven, con la disposición de los

apoyos o ayudas necesarios, tal como queda reflejado en el *Informe de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU*, el 12 de mayo de 2008.

Avalon, nació en el año 2007 en torno a una serie de premisas básicas:

- Anteponer siempre las necesidades del individuo (usuario/a) a las de la entidad
- Personal cualificado al frente de las actividades
- Trabajo en equipo
- Colaboración con otras entidades e instituciones, tanto públicas como privadas que compartan los mismos fines, garantizándose una adecuada coordinación interadministrativa.

724

De este modo, nos planteamos una serie de objetivos acordes con nuestra filosofía y perspectiva inclusiva:

- Fomentar y desarrollar actividades para la inserción socio laboral de las personas con discapacidad.
- Investigar para mejorar la calidad de vida de nuestros usuarios/as y sus familias.
- Posibilitar y favorecer el desarrollo de actividades para la protección del medio ambiente y su repercusión en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad.
- Desarrollar actividades de ocio que posibiliten su inclusión efectiva en la sociedad.

2. ANTECEDENTES DEL PROYECTO: EL PAPEL DE LA FAMILIA.

La familia, es el principal contexto de desarrollo de las personas, es un escenario de preparación donde se aprende a afrontar nuevos retos, a asumir responsabilidades y compromisos, además, de ser un escenario de encuentro intergeneracional, donde se van desarrollando y promoviéndose principios y valores que van a regir la vida de cada persona.

Es por ello, que de acuerdo con **Palacios y Rodrigo, 1.998**, *“la familia, es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se requiere que sea duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”*. Desde esta perspectiva sistémica partimos de la base que la familia es una red de apoyo personal y social, donde cualquier intervención sobre uno de sus miembros repercutirá en todos los demás.

Por lo tanto, el nacimiento de un hijo/a con discapacidad, va a suponer un shock inicial muy fuerte en la familia, dando lugar a un periodo de crisis emocional, personal y de reorganización familiar, que en muchos casos, no se termina de asimilar. Es por ello, que en esta asimilación,

influye mucho el cómo se han enterado de la noticia, cómo se encontraba la pareja afectivamente antes de la misma, el apoyo psicológico que hayan recibido o el número de hermanos/as existentes en el núcleo familiar, entre otros factores, para garantizar una adaptación funcional de la nueva situación.

Por este motivo, y acordes con las demandas y necesidades de los padres y madres, desde Ávalon se ha puesto en marcha, por un lado, una **Escuela de Padres** y por otro, se están marcando las líneas y directrices para organizar un **Taller de Hermanos/as** de personas con discapacidad, que ayuden a fortalecer esfuerzos en este sentido.

- **ESCUELA PADRES**, con la finalidad de ofrecerles un punto de apoyo y un lugar de encuentro donde puedan compartir sus sentimientos y emociones. También, favorecer pautas de intervención en el hogar, mediante la aplicación de técnicas especializadas que mejoren las conductas de adaptación de sus hijos/as al medio, así como orientaciones y/o sugerencias para posibilitar mayores logros de independencia y/o autonomía que mejoren la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias.

Estas sesiones comenzaron desde finales del año 2.010, con la ponencia de diversos técnicos externos a Ávalon, los cuáles se encargaban de dinamizar cada una de ellas. A partir de una primera reunión inicial, se formó un grupo que, mediante la convivencia, la reflexión-acción, los padres y madres obtengan información objetiva, mejoren sus actitudes y generalicen hábitos de comportamientos en diferentes contextos.

- **TALLER HERMAN@S**, con el objetivo de dar respuesta a los intereses e inquietudes de los hermanos/as de personas con discapacidad, ya que los consideramos como un aspecto clave y esencial en el desarrollo global de sus hermanos/as con discapacidad y en el seno familiar. Consideramos que pueden precisar de ayuda y/o apoyo emocional, teniendo un papel clave a lo largo de todo el proceso vital de su hermano/a con discapacidad. Además, de crear estrategias de colaboración y estrechar vínculos con otros hermanos/as en su misma situación.

Por lo tanto, desde Ávalon, pretendemos dar respuesta a las diferentes etapas en la vida de la persona con discapacidad, entendiendo ésta, desde un punto de vista o perspectiva ecológica e interactiva. Es por ello, por lo que a continuación, desarrollamos los talleres formativos para posibilitar la mejora en la capacidad de autodeterminación que favorezcan el logro de una vida más independiente y autónoma, reconociendo sus capacidades y potencialidades y teniendo siempre presente, el paradigma de los apoyos y la calidad de vida.

3. INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y DE AUTONOMÍA PERSONAL

La experiencia personal cotidiana nos indica que pasamos buena parte de nuestro tiempo cotidiano interactuando con los demás y sabemos que las relaciones sociales positivas mejoran la autoestima y el bienestar personal. En este momento, profesionales de distintos campos como el educativo, el clínico, el pediátrico y de la salud están de acuerdo en que la habilidad de interactuar adecuadamente con los iguales y con los adultos significativos es un aspecto muy importante en el desarrollo de cualquier persona. La importancia de las habilidades sociales desde la infancia viene avalada por los resultados de investigaciones que constatan la existencia de sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica después en la vida adulta (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985). En este sentido, diversas son las funciones que cumplen las relaciones sociales en el desarrollo de esta competencia social y personal, algunas de las cuales son: conocimiento de sí mismo y de lo demás, desarrollo de empatía, cooperación y reciprocidad, aprendizaje de estrategias de negociación, autocontrol, apoyo emocional y fuente de disfrute; importantes todas para la inclusión social del ser humano.

726

Son muchos los conceptos que se utilizan para hablar de estas habilidades de desarrollo. Nosotros hemos mencionado las habilidades sociales para referirnos a la importancia de la capacidad de la persona para interactuar con los demás dentro de un contexto social, sin embargo, no queremos olvidar la importancia también para el desarrollo de un individuo de las habilidades adaptativas que implican una capacidad de adaptación al medio.

Para englobar estas dos acepciones, tomaremos como referencia el concepto de Habilidades Básicas de Desarrollo Personal y Social que desarrolla Rafael Matito Torrecilla (2004) y que define como *“un conjunto de habilidades o destrezas fundamentales que permiten establecer y/o potenciar en cada persona las capacidades física, conceptual, emocional y práctica necesarias, al objeto de conseguir una autonomía y socialización suficiente para su existencia”*.

La autonomía personal es una de las habilidades que se enmarca en este concepto y que resulta imprescindible mencionar por su importancia en el desarrollo personal. Esta habilidad incluye comportamientos relacionados con el autocuidado, el aseo, la alimentación, el vestido, la apariencia física, el realizar tareas del hogar, hacer recados, desplazamientos, etc.; estas habilidades harán posible en definitiva que la persona se desenvuelva de forma independiente en su vida cotidiana. Éste es sin duda el objetivo principal de la educación que recibimos todos, y por supuesto lo que más preocupa especialmente a las familias de personas con discapacidad.

En este sentido sabemos que son muchas las variables que influyen en el desarrollo de la autonomía personal, por lo que no va a depender tanto de la discapacidad en sí como de las actitudes y conductas de las familias a la hora de educar a su hijo o hija.

Como alternativa a las políticas que llevan las administraciones públicas para atender a las personas en situación de dependencia, las cuales realmente invierten más esfuerzos en atender la dependencia que en fomentar la autonomía, creemos, como dice Carlos Marín Marín (Asesor jurídico de DOWN ESPAÑA) en la *Revista DOWN*, que se deberían ofrecer más Servicios de Promoción de la Autonomía Personal (SEPAP), siguiendo el modelo del CERMIN, para llegar a desarrollar verdaderas políticas inclusivas.

Por todo esto y por la demanda recibida en la Bahía de Cádiz de apoyo externo para mejorar estas habilidades básicas de desarrollo personal y social de jóvenes con discapacidad, hemos desarrollado desde nuestra asociación un taller que tiene como meta lograr que estas personas adquieran éstas habilidades y terminen accediendo al mercado laboral para llegar a hacer una vida independiente.

Dadas las diferentes características de los jóvenes que demandaron nuestro taller, lo dividimos en dos grupos para trabajar objetivos de distintos niveles: un grupo con el que trabajamos las Habilidades sociales y de Autonomía personal más básicas, y otro grupo orientado a la Inserción Laboral donde desarrollamos capacidades de un nivel superior.

Es importante reseñar, que los talleres se han organizado acorde con las necesidades y posibilidades de cada usuario/a.

En este sentido, destacar que hemos ofertado un tercer taller para los niños/as más pequeños, a modo de ludoteca, denominado “**Despertamos los Sentidos**”, con el objetivo de favorecer su desarrollo cognitivo, psicomotor, afectivo-social y lingüístico, a través del juego, los juguetes y las actividades lúdicas, es decir, que los niños/as “aprendan jugando”. Se posibilitará el desarrollo creativo y la imaginación con su grupo de iguales, prevaleciendo el disfrute y el desarrollo de unas normas básicas de convivencia imprescindibles para la vida en sociedad.

Taller de Habilidades Básicas y Autonomía Personal

Hemos empezado ya, en febrero de 2012, la segunda edición de este taller, y todavía seguimos recibiendo demandas de participación de familias y chavales interesados. Este año contamos con un mayor número de participantes y con la colaboración de 3 estudiantes de la Universidad de Cádiz con la que tenemos firmado un convenio de voluntariado. Además, el taller ha sido programado y es impartido por una psicóloga y una integradora social que forman parte de la asociación.

PARTICIPANTES: Actualmente, acuden al taller 9 adolescentes de edades comprendidas entre los 14 y 19 años, de muy diversas características que tenemos que tener en cuenta para adaptar los contenidos y metodologías en favor del mayor aprovechamiento de los contenidos para todos

los participantes. Para ello, son muy importantes las evaluaciones iniciales que hacemos antes de comenzar para partir de una base de conocimiento de los jóvenes y así programar las adaptaciones necesarias.

METODOLOGÍA: Sabemos que las habilidades de interacción social se aprenden de la misma forma que otros tipos de conductas a través de experiencia directa, aprendizaje por observación, por instrucciones verbales y por feedback interpersonal. Por ello, trabajamos sus comportamientos a través de técnicas de modificación de conducta y para trabajar los conceptos solemos utilizar las siguientes dinámicas:

- Role-playing: se trata de poner en práctica una determinada habilidad o conducta en un contexto manipulado simulando una situación real. De este modo aprenden a través de la práctica directa y por moldeamiento.
- Visionado de material gráfico: fotografías, dibujos, videos, etc., para el aprendizaje por observación.
- Fichas de Enseñanza: actividades para relacionar conceptos y aprender teóricamente los elementos y procedimientos importantes de los que se componen las competencias que trabajamos.
- Manejo del ordenador: práctica real de esta habilidad en el aula de informática.
- Dinámicas de grupos: hacemos juegos y actividades para trabajar en equipo y así practicar las habilidades de interacción utilizando el propio grupo, de forma que aprenden por experiencia directa y modelado.
- Salidas para la práctica real: a lo largo de las sesiones se hacen algunas salidas para poner en práctica las habilidades aprendidas en el aula.

CONTENIDOS Y OBJETIVOS: Nuestros objetivos consisten en que los jóvenes adquieran las siguientes habilidades sociales y de autonomía personal:

- Habilidades básicas de interacción social: Realizar presentaciones, saludar correctamente y pedir favores y disculpas cuando sea oportuno.
- Habilidades conversacionales: Iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones: Expresar agrado/desagrado, expresar opiniones, y defender los propios derechos de forma asertiva.
- Habilidades para la autonomía en el hogar: Desempeñar y colaborar en las tareas del hogar relacionadas con la comida, con la limpieza, etc.
- Habilidades para el manejo del dinero: Efectuar pagos con dinero en efectivo en pequeñas tiendas, cafeterías, etc.
- Habilidades de seguridad vial: Aprender a respetar las señales viales, y actuar con precaución en la calle.

- Habilidades tecnológicas: Manejar el ordenador para iniciarse en el manejo de *Microsoft Word, Paint e Internet*.

TEMPORALIZACIÓN: Cada grupo de habilidades se desarrollarán como un módulo de 2 o 3 sesiones de duración, exceptuando el manejo del dinero y del ordenador que se van trabajando de forma transversal a lo largo de todas las sesiones. El taller consta de 40 horas de trabajo directo con los jóvenes, repartidas entre los meses de febrero, marzo, abril y mayo. Se imparte todos los viernes por la tarde de 17.00 a 19.30 en las instalaciones del Centro de Iniciativas Juveniles BOX en Chiclana de la Frontera.

EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO Y LOS LOGROS: Tenemos siempre en cuenta la coordinación con las familias en la unificación de criterios de educación que tanta importancia adquiere cuando se trabaja con jóvenes con discapacidad. Para garantizar esto, devolvemos a las familias un reporte por escrito al finalizar el taller de los logros de sus hijos que evaluados a lo largo de las sesiones, por lo que necesitamos hacer tanto evaluaciones iniciales para saber de dónde partir, como evaluaciones durante y al final del taller para corregir errores, ajustarnos a cambios y valorar los resultados obtenidos.

Taller de Habilidades Sociales para la Inserción Socio-laboral de jóvenes con discapacidad

Este taller se desarrolla a la par del expuesto anteriormente dado que persigue la misma meta pero con objetivos de un nivel superior de independencia social y laboral. Es impartido por dos profesionales de la asociación: una psicopedagoga y una maestra de audición y lenguaje.

Continuamos con el grupo iniciado el año anterior, tendiéndose en cuenta las incorporaciones nuevas. Trabajamos de manera significativa y funcional para la vida diaria, a través del modelado y la imitación de conductas socialmente aceptables. Favoreciendo el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades sociales básicas que les permita a estos jóvenes con discapacidad su posible inserción en el mundo laboral. Desarrollamos técnicas de búsqueda de empleo y conocemos los recursos existentes en nuestra localidad para construir y mejorar nuestra formación y nuestro currículo. Para ello, elaboramos de manera individual, prestándoles el apoyo necesario, el currículo vitae de cada joven, con el objetivo que puedan presentarlo y enviarlos a través de medios electrónicos como son a diversas páginas web que demanden empleo y que se ajusten a cada perfil profesional.

Los Talleres estarán constituidos por un total de 17 sesiones, las cuales tendrán una duración de dos horas y media por semana.

Se impartirán todos los viernes de 17:00 a 19:30 horas, comprendidas entre los meses de Febrero a Mayo. Por lo tanto, los talleres tendrán una duración total de 40 horas.

La primera sesión será el 3 de Febrero, siendo ésta de bienvenida, organización y presentación de cada taller, finalizando el 25 de Mayo con un acto de Clausura y entrega de diplomas de los respectivos talleres.

Estos talleres tienen la **finalidad** de que los niñ@s y jóvenes se conozcan mejor a sí mismos y que desarrollen unas habilidades de independencia básicas para su vida diaria, posibilitándose el logro de una vida más independiente y autónoma, que mejore su calidad de vida y la de sus familias, bajo un enfoque inclusivo y normalizador.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Desde Ávalon pretendemos promover, entre otros aspectos, un cambio de mentalidad, con el objetivo de ver a las personas con discapacidad como personas que deben estar preparadas y que pueden estar dispuestas a integrarse plenamente en la vida escolar, social, económica y cultural del entorno donde se desenvuelve en igualdad de condiciones, ya que de acuerdo con Miguel Ángel Verdugo en el I Congreso Europeo sobre Discapacidad, celebrado en Madrid en el 2.002, “*lo que se haga hoy en nombre de la discapacidad tendrá un significado para todos en el mundo del mañana*”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LA ONU, el 12 de mayo de 2.008.
- MARÍN MARÍN, C. y CAYO PÉREZ-BUENO, L. (2010, marzo). *Autonomía en personas con discapacidad intelectual*. I Revista de la Federación Española de Síndrome de Down (44). p.15.
- MONJAS, M. I. (2006). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y adolescentes*. (Cuarta Edición). Madrid: CEPE.
- SOTO, M.P. (2009, enero). *Habilidades Básicas de Desarrollo Personal y Social en Personas con Discapacidad Intelectual: Autonomía Personal*. Revista digital Innovación y experiencias educativas (14). Recuperado desde http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MPAZ_SOTO_2.pdf
- SCHALOCK y VERDUGO, M.A. 2.002/2.003: Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, la salud y los servicios sociales. Madrid. Alianza Editorial.
- VERDUGO, M. A. (2.002): I Congreso Europeo sobre Discapacidad, Madrid
- VERDUGO, M.A. y SCHALOCK, R.L. (2.001): el concepto de Calidad de Vida en los servicios humanos. En Miguel Ángel Verdugo y B. Jordán de Urries (Eds.), *Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida*. Salamanca: Amarú.

ÁVALON: PERSPECTIVAS DE UN OCIO INCLUSIVO

Macarena R. García Dana
Soraya Espada Gago
Asociación Ávalon
macarena15_1@hotmail.com

731

RESUMEN

En la presente comunicación vamos a desarrollar las actividades que la asociación Ávalon, para el fomento, Investigación y desarrollo de la Inserción socio-laboral de personas con discapacidad llevan a cabo con una perspectiva actual y futura de inclusión, siempre guiadas por un equipo multidisciplinar compuesto por psicopedagoga, psicóloga, maestro de educación especial, maestra de audición y lenguaje, trabajadora social, integradora social entre otros, que trabajan mano a mano con los usuarios en función de sus capacidades.

1. ¿QUIÉNES SOMOS?

AVALON “Asociación para el fomento, Investigación y desarrollo de la Inserción socio-laboral de personas con discapacidad” es una asociación formada por un grupo de profesionales relacionados con el mundo de la Educación Especial, así como padres y madres de personas con discapacidad y amigos/as interesados en poner su granito de arena y colaborar con una buena causa.

Hemos formado un equipo de trabajo con un marcado carácter multidisciplinar, ya que colaboramos profesionales de diferentes áreas y materias con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias. Es por ello, que contamos con una psicóloga, una psicopedagoga, maestros/as de Educación Especial, de Audición y Lenguaje, trabajadora e integradora social, entre otros.

Asimismo, destacar que estamos en constante renovación, acorde con las nuevas demandas y necesidades planteadas, tanto por las familias directamente, como por la sociedad en general.

Por lo tanto, como hemos mencionado, uno de nuestros rasgos más significativos y que nos diferencia de otras asociaciones, es que somos un grupo de profesionales (no de padres ni madres), que se unen para dar un servicio y proponer un estilo de trabajo que garantice la inclusión escolar, social y laboral de las personas con discapacidad, posibilitando su participación efectiva en los distintos entornos donde se desenvuelven, con la disposición de los apoyos o ayudas necesarios, tal como queda reflejado en el Informe de la Convención

Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, el 12 de mayo de 2008.

Ávalon, nació en el año 2007 en torno a una serie de premisas básicas:

- Anteponer siempre las necesidades del individuo (usuario/a) a las de la entidad.
- Personal cualificado al frente de las actividades.
- Trabajo en equipo.
- Colaboración con otras entidades e instituciones, tanto públicas como privadas que compartan los mismos fines, garantizándose una adecuada coordinación interadministrativa.

732

2. CONCEPTUALIZACIÓN ACTUAL DEL OCIO

El termino ocio proviene del latín Otium, que significa reposo. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2011), en su vigésima segunda edición, el ocio se define como la “cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad”, “Tiempo libre de una persona”, “Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas” y “Obras de ingenio que alguien forma en los ratos que le dejan libre sus principales ocupaciones”.

Para el profesor Manuel Cuenca el ocio es un ámbito del desarrollo humano que debe proporcionar satisfacción, vivencia de libertad y autotelismo, es decir, un fin en sí mismo.

El Observatorio estatal sobre discapacidad apunta: “las actividades de ocio son una forma siempre placentera de mejorar la inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad, beneficiando así sus oportunidades en otras facetas de la vida”.

Un ocio maduro y consciente ayuda al ser humano a liberarse de sus barreras, al recompensar su existencia de carencias y sinsabores, facilitando la salida del ámbito cerrado de la propia cotidianidad.

En el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto afirman que el ocio hay que entenderlo como una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental. Una experiencia humana integral, es decir, total, compleja y centrada en actuaciones queridas, autotéticas (con un fin en sí mismas) y personales.

La Asociación Mundial del Ocio y la Recreación, en su Carta Internacional para la Educación del Ocio, afirma: «El ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo o la salud, y nadie debería ser privado de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica».

Desde el punto de vista individual no es menos relevante, pues ocupa alrededor de un tercio de la vida, si se cumple ese reparto tradicional que dice que de las 24 horas del día, ocho las dedicamos al sueño y al descanso, otras ocho al trabajo y las ocho restantes al ocio que dice nuestra constitución En su art. 43.3: «los poderes públicos fomentarán La educación sanitaria, la educación física Y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada Utilización del ocio»

3. OCIO, DISCAPACIDAD Y ÁVALON

Desde la asociación Ávalon creemos firmemente en estas definiciones de ocio, así como en la afirmación, de que a las personas con discapacidad además de muchas otras cosas se les priva del derecho al Ocio y lo que nos parece aún más importante el derecho a escogerlo libremente teniendo en cuenta las características de los usuarios de acuerdo con su nivel de competencias.

En ávalon entendemos por inclusión, el garantizar que las personas con discapacidad desarrollen una forma de vida lo mas normalizada posibles mediante la disposición de ayudas y apoyos necesarios que posibiliten su participación efectivas en los diferentes contextos donde se desarrollan (social , escolar, laboral...). Es decir la persona con discapacidad participa en la sociedad aportando sus características y peculiaridades para enriquecer el grupo en el que se INCLUYE.

Relacionando lo que entendemos por ocio y lo que entendemos por inclusión queremos dar respuesta a esta necesidad, dónde las personas con discapacidad se encuentran aun más excluidas, por lo que nos planteamos una forma de trabajo lenta pero que con el tiempo se apreciarán los resultados.

Nuestro trabajo comienza en el 2007 pero desde hace dos años utilizamos el centro de Juventud de Chiclana (Centro Box), para realizar diversas actividades, dónde continuamente hay jóvenes con y sin discapacidad por lo que nos favorece una toma de contacto, tanto con las personas que trabajan en el centro, como con las que son usuarias de este, además de empezar a utilizar los servicios que el ayuntamiento de Chiclana de la frontera pone a servicio de la comunidad, lo que nos hace visible ante la sociedad.

Trabajar en este centro de Juventud creemos que nos abre muchas puertas hacia un ocio más variado y extenso ya que jugamos con mucha más información y muchas más opciones de escoger otras alternativas sobre nuestro ocio y el de nuestros usuarios compartiendo espacio con jóvenes que no pertenecen a nuestra asociación pero que participan de las actividades al igual que nosotros, aportando todos características distintas pero fines en común.

Por eso, las diferentes actividades que realizamos van enfocadas hacia un ocio plenamente inclusivo, por ello hacemos actividades tanto puntuales como de varios días en las que siempre

aprovechamos el entorno que muchas veces a las personas con discapacidad se les priva de ellas.

Por ello intentamos informar a nuestros usuarios de todas las actividades posibles a las que pueden acudir. Nuestra manera de proceder es la siguiente:

1. Información de las actividades y de las adaptaciones posibles (por parte de la asociación).
2. Información de las actividades a los usuarios (ya sean propuestas por la asociación o por agentes externos)
3. Analizar cada caso de manera personalizada.
4. Acudir de apoyo con el usuario interesado a la actividad.

734

Una vez llegado al punto 4, dónde acudimos de apoyo con el usuario a una actividad que quiere realizar, vamos trabajando de manera paralela las habilidades sociales que está poniendo en marcha, mediante talleres de formación. Estos talleres se llevan a cabo en el Centro de Juventud BOX, los viernes de 17:00 a 19:30, dónde se trabajan tanto habilidades sociales como habilidades pre-laborales con aquellos usuarios que las requieren y quieren.

Como hemos apuntado anteriormente, cada usuario y situación es distinta por lo que en algunos casos se nos permite una total retirada de la actividad que escogen realizar, no siempre siendo así, ya que no todos pueden realizar ciertas actividades sin apoyo personalizado.

Los usuarios de Ávalon a su vez son usuarios de otras asociaciones por lo que hace más rica la variedad de actividades. De este modo se puede ver con más claridad nuestro método de intervención, ya que a las actividades que deciden acudir, lo hacen, dentro siempre de nuestras posibilidades, con apoyo por parte de la asociación, dónde pasado el tiempo, hay usuarios que acuden a las actividades de una forma autónoma y sin necesidad de apoyo por parte de la asociación mientras que otros siguen necesitando de apoyos por nuestra parte.

También acuden a distintos talleres dónde se da la misma situación que en la actividad anterior. Consideramos los talleres ocio, ya que lo incluimos dentro del tiempo libre diferenciándolo de las tareas obligadas o autoimpuestas, pero escogidas para disfrutar, aprender...

Desde la asociación Ávalon creemos firmemente que para crecer como persona es necesario tener un ocio pleno, favorable y escogido por uno mismo, en los casos en que se pueda, además de otras muchas cosas, por eso, y para eso, hemos empezado trabajando el ocio con personas con discapacidad de una forma más guiada, para poco a poco llegar a un ocio escogido libremente, por los gustos personales, y totalmente inclusivo, ya que entendemos que esto es un proceso que necesita su tiempo y su entrenamiento.

Cuando hablamos de apoyo por parte de la asociación nos referimos a apoyo individualizado en el caso en que se requiere, teniendo un voluntario/monitor a disposición del usuario en las actividades ya sean puntuales o continuadas. El apoyo va en función de las necesidades de los usuarios, existiendo apoyos básicos como la higiene personal o simplemente apoyo social.

En las vacaciones de semana santa organizamos una salida, dónde pasamos una noche y dos días fuera de casa, orientada especialmente a los usuarios que nunca han dormido fuera de esta, y en Julio una de dos noches y tres días. En estas salidas como hemos apuntado anteriormente hay usuarios que llevan un apoyo continuo e individualizado, teniendo un monitor/voluntario asignado durante todos los días de salida, compartiendo cabaña/habitación y actividades.

Hemos comenzado una escuela de pádel con la colaboración del “Club de tenis la Barrosa” donde tenemos planteado las fases claras de nuestra intervención de trabajo. La primera donde los usuarios de la asociación reciben clases de iniciación al pádel con una figura de apoyo por parte de la asociación además del evidente profesor de pádel. La segunda fase donde recibirían las clases de pádel personas con y sin discapacidad en un mismo espacio con la figura de apoyo por parte de la asociación y el profesor de pádel. Y una tercera fase donde los usuarios recibirían sus clases de pádel sin la figura del monitor/voluntario apoyo de la asociación presente en las clases, (en los casos en que sea posible) lo que no quiere decir que este apoyo por parte de la asociación desaparezca, ya que se sigue dando apoyo aunque no sea dentro de las clases, garantizando así un mayor grado de inclusión.

Creemos también que para llegar a tener una experiencia de ocio satisfactoria y positiva, hay que formar al individuo a lo largo de toda su vida, teniendo en cuenta su momento vital que no es el mismo para cada persona, pudiendo así aumentar la capacidad de comprensión de los beneficios que un ocio de gratificante y adecuado a nuestras características y gustos, es decir un ocio de calidad.

Por eso, hemos puesto en marcha un taller para los más pequeños: “Despertamos los sentidos”. En este taller, además de trabajar muchos ámbitos, es un espacio especializado en el juego y los juguetes, donde aprender jugando, divertirse y desarrollar su imaginación y creatividad junto a su grupo de iguales. Además facilitamos la inclusión y el desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales y con alto riesgo de marginación social a través del juego, ya que este es un elemento integrador que consigue que éstos adquieran rutinas, normas simples, valores sociales y de convivencia... etc. y porque a estos talleres acuden niños con discapacidad y sin discapacidad.

Además en los talleres de formación de habilidades sociales y habilidades pre-laborales que venimos realizando desde Enero del 2011 con un parón en la temporada de verano, trabajamos contenidos que guardan relación directa con el ocio de manera implícita en cada una de las

actividades. Todo ello partiendo siempre desde un enfoque inclusivo ya que este año tenemos la suerte de poder trabajar con un grupo de personas con y sin discapacidad en dichos talleres.

Para concluir queremos hacer hincapié en que el trabajo que realizamos es lento y duro ya que nos encontramos con muchas barreras, sobre todo humanas, pero tenemos ilusión en que en un futuro no tengan que existir tantas figuras de apoyo para que las personas con discapacidad disfruten de un ocio inclusivo, ya que eso significara que vivirán en una sociedad realmente inclusiva y normalizada.

4. CONCLUSIONES

Según Muntaner (2001) “debemos comprender la diversidad como un valor a potenciar y promover, puesto que es en la diversidad donde se encuentra el respeto mutuo, la colaboración, el conocimiento, donde todos los miembros de una comunidad son dignos de consideración y estima”. Por eso, “La diversidad y la pluralidad social han de ser el punto de partida para construir un sistema social inclusivo, que garantice los mismos derechos a todas las personas, sin excepciones, sin itinerarios sociales paralelos o segregadores”.

Acorde con la filosofía inclusiva pretendemos desarrollar todas las facetas de la persona, pero concretamente en el área del cual es objeto la presente comunicación, lo que nos permite el logro de la capacidad de autodeterminación, es decir que sean capaces de elegir por ellos mismos, de una manera consecuente y adecuada posibilitando el logro de una vida más independiente y autónoma.

Para terminar con esta comunicación me gustaría hacer referencia a un proverbio nativo americano, que en la asociación creemos realmente significativa

***“ALGUIEN HIZO UN CIRCULO PARA DEJARME FUERA,
YO HICE UNO MÁS GRANDE PARA INCLUIRNOS A TODOS”
NATIVO AMERICANO***

5. REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- DIAZ ALEDO, L. (1.999): Escuela Libre. Poliedro 4. Madrid.
- FEAPS (2000). Manual de Buena Práctica de Ocio en Comunidad,
- HERNANDEZ FERNANDEZ, A. (2010): Libro de Actas. Apuntes sobre Audición y Lenguaje, Logopedia y Apoyo a la Integración. I Congreso Internacional y II Congreso Nacional de Audición y Lenguaje, Logopedia y Apoyo a la Integración.
- MUNTANER, J. (2001). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>

OTERO LÓPEZ, J.C. (2.009): LA PEDAGOGIA DEL OCIO: NUEVOS DESAFIOS. AXAC.
<http://www.apega.org/attachments/article/279/pedagocio.pdf>
PUIG ROVIRA, J.M. (2.000): La pedagogía del ocio, laertes.

CARPETA DE CRECIMIENTO PERSONAL: UNA HERRAMIENTA DE CRECIMIENTO PARA UNOS ALUMNOS DE GRAN POTENCIAL, UNA HERRAMIENTA DE COHESIÓN PARA UN GRUPO DE PROFESIONALES

Nuria López Roca
Universidad de les Illes Balears
martinnuria@ono.com

738

RESUMEN

La presente comunicación pretende ser la presentación de un nuevo instrumento, puesto en marcha apenas hace unos meses con el objetivo de promover un trabajo cohesionado entre los profesionales de un centro socioeducativo. Estamos hablando del portafolio o carpeta de desarrollo personal, una herramienta utilizada usualmente para futuros docentes y que para los profesionales de nuestro centro se ha convertido en un elemento clave y proceso de cambio e innovación en el cual estamos sumergidos.

La particularidad de este proyecto es que no estamos hablando de una escuela ni de un grupo de futuros profesores sino de un grupo de adolescentes catalogados como “menores en conflicto social ubicados en el aula de un centro de cumplimiento de medidas judiciales de privación de libertad, pero que no son más que alumnos con necesidades de progreso y crecimiento personal.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos que nos hemos marcado en nuestro centro es promover un trabajo cohesionado y colaborativo entre todos los profesionales del centro con el fin de promover el éxito de nuestros chicos. Para ello estamos haciendo, desde hace más de un año un proceso de evaluación y de reestructuración del PEC. Dicho proceso ha supuesto diversos momentos de reflexión y de evaluación a partir del cual pretendemos dar un paso más: la cohesión absoluta de todas las intervenciones educativas con el objetivo final de promover la inserción social exitosa de los menores y jóvenes. A partir de aquí nos estamos planteando toda nuestra base filosófica y los principios rectores que derivan de ello además de la evaluación de las prácticas que vamos desarrollando día a día. También ha sido momento de revisar toda la nueva legislación vigente y uno de los textos trabajados y estudiados son los reflejados en la LOE 2006, no olvidemos que además de menores infractores son por encima de todo alumnos con necesidades educativas. Por ello una de las tareas ha sido la introducción de un nuevo enfoque y concepto: las Competencias Básicas y el trabajo colaborativo.

A partir de este proceso una de los pasos realizado es la búsqueda de instrumentos y metodologías que nos ayuden a dar este enfoque colaborativo además de potenciar la funcionalización de los aprendizajes del grupo de alumnos. Una de las nuevas herramientas que

se ha diseñado es la **carpeta de crecimiento personal que tiene su base en el instrumento del portafolio**.

2. CONCEPTUALIZACIÓN

El significado de la palabra **portafolios** se ha extendido, comprendido como técnica de recopilación, compilación, colección y repertorio de evidencias y competencias profesionales que capacitan a una persona para el desarrollo profesional satisfactorio.

Otros autores, como Adame y otros (2010), nos lo presentan como un compromiso personal en relación al propio proceso de aprendizaje, por tanto podemos afirmar que representa un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que ayuda a autorregular el aprendizaje de cada persona.

Revisando la bibliografía al respecto, nos presenta éste como una estrategia donde se registra la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el estudiante, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

El portafolio como modelo de enseñanza - aprendizaje, se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma cómo un estudiante se plantea su aprendizaje y por tanto que las posibilidades de éxito sean mayores. También añadir que es una manera de responsabilizar a cada alumno de dicho proceso y por tanto de potenciar el protagonismo absoluto de éste en su proceso de evolución, dando así pie a un contexto que fomentará el aprendizaje significativo.

En Fusteret intentaremos hacer uso de esta herramienta dándole un aspecto más global, representando éste un instrumento concreto donde cada menor o joven pondrán ver reflejado el proceso de crecimiento por el cual está pensado durante la medida de internamiento. Trabajando por una parte el aspecto emocional de la persona a través de emociones, sentimientos, vivencias, percepciones, a partir de diferentes estrategias o instrumentos, abarcando todos los ámbitos de su vida; y por otra recopilando “muestras” (certificados, documentación, informes,...) de todos estos ámbitos y estructurando lo que ha vivido, qué necesita cambiar y cual será su camino a seguir.

Nuestra intención es que cada menor o joven puedan vivir la medida de internamiento como un punto de inflexión en su vida que de pie a un “antes y un después” marcando así un nuevo camino de crecimiento más prosocial y constructivo y esta carpeta será el reflejo más claro de este proceso.

Por ello hablaremos de **portafolio de aprendizaje o de crecimiento personal**.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

Tal y como hemos ido avanzando el contexto donde estamos desarrollando la herramienta presentada no es un centro escolar que abre unas horas la día o que se dedica sólo a la formación académica. No estamos hablando de un colegio, instituto o centro de formación sino de un centro de internamiento donde hay vida las 24 horas del día y los alumnos va a vivir a tiempo completo durante un período de un mínimo de tres meses.

El centro del que estamos hablando tiene como finalidad la ejecución de todas las medidas de internamiento privativas de libertad marcadas por LORPM 5/2000, por tanto nuestro objetivo principal es posibilitar durante el tiempo que dure la medida, trabajar con el alumno / menor de manera integral para potenciar una inserción social, educativo i/o laboral real y efectiva. Como ya hemos adelantado, entendemos que, para que esto sea posible, debemos fomentar la autonomía, la responsabilidad y el desarrollo moral como los tres pilares básicos de nuestra intervención, y teniendo en cuenta que la mayoría de ellos necesitan ser de nuevo alumnos, se hace lógico el uso de herramientas que posibiliten da respuesta a dichos aspectos.

4. JUSTIFICACIÓN

Tal y como hemos introducir al inicio del documento, el equipo de Fusteret estamos en un momento de crecimiento como grupo de profesionales y producto de este momento estamos en fase de actualización de todo el plan general de los centros de reforma y así como de los programas de intervención de cada unos de los centro. Cosa que ha provocado la creación de nuevas herramientas que de respuestas a las necesidades que estamos detectando en este proceso. Una de las necesidades detectadas era la cohesión profesional por un lado y la necesidad de relegar el protagonismo y la responsabilidad a cada uno de los chicos de su proceso de evolución. Estas dos necesidades han encontrado respuesta en la herramienta que les estamos presentando.

¿Por qué utilizar esta nueva herramienta?

Podemos resumir en estas líneas nuestros motivos para el diseño de esta nueva herramienta:

*Da la oportunidad de ofrecer información amplia sobre el proceso que ha vivido, que vive y que desea alcanzar. Información que se convierte en una herramienta muy valiosa para promocionar el cambio de manera constructiva.

* Admite el uso de la evaluación continua para el proceso de aprendizaje, por tanto promociona una de los pilares básicos de la intervención de nuestro centro.

* Tiene un carácter cooperativo, implica a profesionales, familia y menor en la organización y

desarrollo de la tarea. Y por tanto potencia un trabajo cohesionado entre todos los implicados.

* El menor al desarrollar esta estrategia proyecta la diversidad de vivencias y aprendizajes que ha interiorizado. En este modelo se detectan los aprendizajes / vivencias positivos, las situaciones problema, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas....Dando pie a una reflexión continua que ayuda a un crecimiento positivo

* Se pueden compartir los resultados con otros compañeros y con otros profesionales. Acción que ayudará a generalizar los diferentes aprendizajes interiorizados a otros ámbitos de la vida del menor.

* Promociona la autonomía y responsabilidad del menor (objetivos de trabajo y competencias a promocionar básicas para los profesionales del centro) y el pensamiento crítico reflexivo que por una parte asegura el aprendizaje mínimo y por otra aquél que cada uno desea adquirir y profundizar.

* Proporciona buenos hábitos cognitivos, de razonamiento y sociales al menor

* Tiene un gran componente motivador y de estímulo para los menores al tratarse de un trabajo continuado donde se van comprobando rápidamente los esfuerzos y resultados conseguidos.

*El portafolio es un producto personalizado, individual, adaptado a cada menor, a su característica, a sus necesidades y que él irá dando forma por ello que no hay dos iguales.

*Además es una herramienta que nos ayudará a recoger todo tipo de muestras del proceso del proceso vivido y del que se esta dando, siendo así una oportunidad de recogida de documentación, certificaciones o informes que ayudará al menor no sólo a entender y elaborar los vivido sino a estructurar su vida presente y futura.

5. OBJETIVOS

El objetivo base podría resumirse en fomentar la reflexión con el objetivo de vivir la medida de internamiento como un punto que marquen su proceso de desarrollo “un antes y un después” y preparar al menor para ejercer en libertad una ciudadanía activa constructiva.

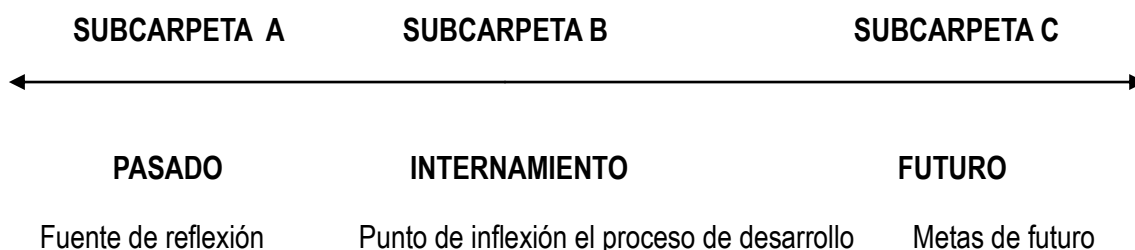
Para llegar a esta objetivo necesitamos tener en cuenta los siguientes aspectos (objetivos específicos):

- Facilitar el ejercicio de reflexión de vivencias
- Promoción la elaboración y posterior sistematización de experiencias vividas.
- Aumentar la capacidad de reflexión sobre todo lo vivido para la promoción de toma decisiones constructivas
- Desarrollar habilidades de razonamiento, de interiorización y generalización.

- Abrir un lugar para ejercitar su creatividad.
- Promocionar la responsabilidad de las acciones de cada uno.
- Recopilar muestras⁸² que ayuden al menor a la estructuración de su vida pasada, presente y futura.

6. ESTRUCTURA DE LA CARPETA

A continuación vamos a intentar presentar que estructura tiene que tener nuestra carpeta para poder promocionar los objetivos planteados.



La carpeta estará estructurada en tres subcarpetas que se traducirán en tres momentos de su vida: pasado, presente y futuro. Y cada carpeta tendrá los mismos ámbitos a trabajar que se incidirá en mayor o menos grado en función de las necesidades particulares de cada chaval y del proceso de evolución que vaya haciendo.

Estos son los **BLOQUES A TRABAJAR**: (Estructuración de las subcarpetas)⁸³

1. MENOR COMO PERSONA.....ÁMBITO INDIVIDUAL
Equipo Técnico (pedagoga, maestra, trabajadora social y psicóloga) + Tutor (Responsables del seguimiento)
2. MENOR COMO HIJ@, HERMAN@, PRIM@.....ÁMBITO FAMILIAR
Equipo Técnico (pedagoga, maestra, trabajadora social y psicóloga) + Tutor (Responsables del seguimiento)
3. MENOR CON NECESIDADES MÉDICAS.....ÁMBITO SANITARIO (TERAPÉUTICO)
Psicóloga + Tutor
4. MENOR COMO ADOLESCENTE.....ÁMBITO OCIO Y TIEMPO LIBRE / SOCIOCOMUNITARIO
Tutor
5. MENOR COMO ALUMN@.....ÁMBITO ESCOLAR / FORMATIVO

⁸² Informes, documentos, certificados,... que puedan ser la parte más tangible dle proceso de evolución que va haciendo cada persona

⁸³ A cada carpeta se trabajarán los mismos ámbitos.

Maestra + Tutor

6. MENOR COMO TRABAJAD@R.....ÁMBITO LABORAL
Preparadores laborales (técnicos del Programa PILA) +Tutor
7. MENOR COMO INFRACT@R.....ÁMBITO JUDICIAL
Psicóloga + Tutor

A cada carpeta se encontrará muestras (documentos, certificados,...) para trabajar los siguientes aspectos:

A) ANTES DE MI INTERNAMIENTO

Posibles ítems a reflexionar

1. Historia de vida
2. Historia familiar
3. Trayectoria escolar. ¿Qué he estudiado: cuál es mi formación inicial/específica?
4. Trayectoria laboral
5. ¿Qué inquietudes / hobbies tenía /tengo?
6. ¿Quiénes eran mis iguales?
7. ¿En qué empleaba mi tiempo libre?
8. Mi vida / trayectoria "judicial": por qué he llegado a ser un "menor infractor"

B) PROCESO DE INTERNAMIENTO

Posibles ítems a reflexionar

- ¿Cuáles son mis capacidades?
- ¿Cuáles son mis actitudes?
- ¿Cuáles son mis expectativas respecto a...⁸⁴
- ¿Cuáles son mis necesidades (que debo mejorar)?
- ¿Qué imagen tengo de mí mismo como PERSONA?
- ¿Cuáles son mis puntos débiles y mis puntos fuertes como PERSONA?
- ¿Por qué me pongo a reflexionar sobre mí mismo como persona?
- (...)

C) DESPUÉS DE MI INTERNAMIENTO

Diseño de mi plan de acción: Objetivos a alcanzar durante mi período post internamiento

Metas alcanzadas y nuevas propuestas. Este apartado será compartido con su educador de medio abiertos y por tanto es una herramienta de colaboración interinstitucional, ya que será también significativa en su nueva etapa de libertad

⁸⁴ Respecto a los ámbitos: individual como persona., familiar, sanitario, ocio y t. libre, escolar /formativo, laboral y judicial

vigilada.

7. PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN Y USO DE LA CARPETA

7.1 Estructura

Aquí les dejamos la estructura que tendrá las tres carpetas a partir de la explicación que se ha dado previamente.

		SENTIDO DEL PORTAFOLIO El Portafolios es un medio de auto evaluación del proceso de evolución una persona	
CARPETA A ANTES DEL INTERNAMIENTO (PASADO) Equipo técnico	INTRODUCCION Bloques: • MENOR COMO PERSONA • MENOR COMO HIJ@, HERMAN@, PRIM@ • MENOR CON NECESIDADES MÉDICAS • MENOR COMO ADOLESCENTE • MENOR COMO ALUMN@ • MENOR COMO TRABAJAD@R • MENOR COMO INFRACT@R	¿Quién soy? *Historia de vida: vivencias significativas (ámbito socio familiar + médico) *Historia familiar *Trayectoria escolar. ¿Qué he estudiado: cuál es mi formación inicial/específica? *Trayectoria laboral *Trayectoria judicial. MUESTRAS (certificados, informes,...)	¿Dónde estoy? *Logros *Necesidades *Inquietudes: -Preocupaciones -Curiosidades - ... *Actitudes *Situación judicial. MUESTRAS(certificados, informes,...)
CARPETA B EL INTERNAMIENTO COMO MOMENTO DE CAMBIO	PUNTO DE PARTIDA Equipo técnico + Tutor	¿A dónde voy? *Expectativas *Objetivos *Plan de acción (paralelismo con el PIE)	
		Muestras de los logros: Recopilación de certificados, informes, y demás documentación....)	REFLEXION: Cómo he llegado hasta aquí?
		Muestras de los objetivos marcados (proceso)	REFLEXION: Ya estoy en camino
	VISIÓN GLOBAL	Mi evolución Tutor	
CARPETA C MI FUTURO Tutor	EL FUTURO	* Nuevas metas * Nuevos objetivos * Nuevos deseos	

7.2 ¿Cómo se trabajará y qué llevará cada carpeta?

CARPETA A ANTES DEL INTERNAMIENTO (PASADO)	INTRODUCCION ET ¿Qué vamos a recoger?	a) Documentación inicial *Foto (hacerle una foto a su llegada) *Recogida de documentación	b) Todo tipo de registros sobre emociones, sentimientos, percepciones ...relacionados con el proceso de evolución

Equipo técnico		básica (DNI; tarjeta sanitaria, tarjeta SOIB, certificados notas o estudio, diplomas de formación,...) *Recogida documentación judicial: Auto internamiento, sentencias, ... *Recogida informes iniciales: SS, Fiscalía, equipos técnicos, informes de otros centros, informes escolares, informes terapéuticos, ...	*Collage inicial sobre sentimientos. *Reflexión inicial (posibles *Ev. iniciales (posibles cuestionarios) *...
CARPETA B EL INTERNAMIENTO COMO MOMENTO DE CAMBIO	PUNTO DE PARTIDA Equipo técnico + Tutor ¿A dónde voy? *Expectativas *Objetivos *Plan de acción (paralelismo con el PIE)	¿Qué vamos a recoger? *PIE *PCI (Prop. Curricular individualizada) *Hoja de objetivos individuales / ev. semanal *...	
Tutor	OBJETIVOS Tutor	Mi evolución ¿Qué vamos a recoger? a) Documentación de seguimiento *Foto (que tenga fotos a medida que vaya dando cambios físicos) *Informes de seguimiento centro *Ev. Semanal de los objetivos *Certificados de notas trimestrales / cuatrimestrales *Informes de seguimiento de recursos externos (PILA. SS,...) *...	
CARPETA C MI FUTURO Tutor	EL FUTURO * Nuevas metas * Nuevos objetivos * Nuevos deseos	¿Qué vamos a recoger? a) Documentación final *Foto (foto del último día) *Citas médicas / terapéuticas o con recursos externos de futuro *Originales de documentación básica.(DNI; tarjeta sanitaria, tarjeta SOIB, certificados notas o estudio, diplomas de formación,...)	b) Todo tipo de registros sobre emociones, sentimientos, percepciones ...relacionados con el proceso de evolución *Collage final sobre sentimientos *Reflexiones finales por escrito *Última tutoría con el tutor

8. PROCESO DE EVALUACIÓN

El lo que se refiere a la evaluación obviamente será una evaluación continua del proceso de desarrollo de cada menor a partir de los instrumentos de evaluación que se utilizan en el centro (tanto cuantitativos como cualitativos); además de prever instrumentos extras relacionado directamente con el uso del portafolio.

Tendremos en cuenta los siguientes ítems:

*Es una herramienta de reflexión continua para cada menor, en la cual tendrá cabida tanto reflexiones de índole emocional como muestras de los diferentes progresos de los diferentes ámbitos de vida.

*No habrá dos carpetas iguales ya que cada una estará adaptada al menor de cada chaval y crecerá en función de la evolución de cada persona.

*Será supervisado por el tutor de cada menor pero es una herramienta que conocerán y manejarán otros profesionales implicados para potenciar así un trabajo coordinado de equipo.

*No podemos hablar de una evaluación final como tal ya que el portafolio no tiene fin, después de la medida de internamiento se inicia la tercera carpeta.

9. CONCLUSIONES FINALES

Es pronto para hablar de resultados, apenas hace unos meses de la puesta en marcha de la herramienta que les hemos presentado, pero lo cierto que las primeras valoraciones hechas tanto por menores como por profesionales son 100% positivas.

El menor verbaliza que la carpeta es una buena manera de entender que paso antes en su vida y de poder mostrar sus logros y sus no logros. Las muestras son evidencias que ayuda a cada menor ver todos los aspectos a mejorar. Nuestra perspectiva es una perspectiva positiva, es decir los vacíos que se dieron en su pasado como objetivos para el presente y metas para el futuro, nunca errores para echar en cara.

Los profesionales han encontrado la carpeta una herramienta muy útil de estructuración, de cohesión para todos los profesionales y sobre todo una “excusa” atractiva y funcional para seguir trabajando con el menor.

Después de estas valoraciones tenemos claro que representará una herramienta muy útil para este equipo que tiene ganas de colaborar y de trabajar juntos y sobre todo de promocionar el éxito de sus jóvenes.

BIBLIOGRAFIA

ADAME, T y otros (2010) “Guia per a l'elaboració de la carpeta d'aprenentatge). UIB. Col·lecció de materials didàctics. Palma de Mca.

BARBERÀ, R. “La evaluación por portafolios en la universidad”. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/forum/Catalan/welcome.htm>

BARRIOS, O. (2002). “La estrategia del portafolio del alumnado”. En: De la Torre y Barrios (coords.). Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio. Barcelona: Octaedro.

WEBGRAFIA

<http://www.portafolio.org>

<http://www.uoc.edu/in3/esp/grupsrecerca/13.html>

<http://pupitre.urv.es/publica/publicacions2/comunicaions/comunica4/>

CREATIVIDAD, LABERINTO DE LOS SENTIDOS. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LAS AULAS

Héctor Tronchoni Albert

Confitura de Paraules, Talleres Creativos A. C.

hector.tronchoni@gmail.com

748

RESUMEN

Fortalecer la creatividad con estrategias innovadoras, además de orientarla y potenciarla, constituye una necesidad expresada por las comunidades educativas, más por aquellas que trabajan procesos de inclusión, de abordaje prioritario; también por el sector empresarial. Es por esto que muchos educadores inician y consolidan su formación continua a través de la sensibilización con el papel que la creatividad y su aplicación al trabajo en equipo juegan, y en el desempeño de su labor educativa y social de apoyo y ayuda a los colectivos más desfavorecidos. De ahí, la importancia de la creatividad en el desarrollo del ser humano y, sobre todo, como reto de los docentes del siglo XXI (Restrepo 2003; Goleman et al. 2010); así como la relación con el concepto de resiliencia y creación de redes de apoyo (Boris Cyrulnik 2008) a través de la lectura y la escritura creativas, experiencia que proponemos a continuación forjando nuevos espacios para el análisis y construcción del individuo hacia la identidad social, comunitaria y sin fronteras.

COMUNICACIÓN

¿Sabes de qué color son la paz, la amistad, la solidaridad, el respeto por la naturaleza, los recuerdos... y la inocencia? *Creatividad, laberinto de los sentidos* es un paseo tranquilo, dulce y enriquecedor que nos transporta a lugares donde se respira aire puro a través de la lectura y escritura de textos poéticos y narrativos (La Nostra Escola Comarcal 2006, 2007 y 2008).

A lo largo de la historia se ha demostrado que enseñar y aprender lenguas y sus respectivas literaturas es un hecho social y para ello debemos leer, escribir, hablar, oír y conversar. Mientras...[podemos pilotar la imaginación: subir a una nube y abrazar el sol, hacerse amigo de una hormiga o una superheroína, besar la luna y que aparezca una estrella, vivir 100 años sin treguas ni guerras, convertirse en príncipe y princesa, escribir versos que sepan a fresa.] ¿Quieres pilotar TU imaginación?

Confitura de Paraules, Talleres Creativos es una organización de iniciativa privada ubicada en la Ciudad de Puebla, en el Estado de Puebla, México, que surge de la inquietud de crear un espacio educativo de interacción experimental donde la creatividad es un elemento básico que favorece el aprendizaje a través de los cinco sentidos.

La necesidad, no sólo de crear este tipo de espacios dirigidos a todos los públicos desde niños hasta adultos, sino también de fomentarlos para que intervengan en la sociedad actual como catalizadores del cambio (Tronchoni, 2011) educativo formal e informal, forja nuevas estructuras metodológicas hacia la educación que soñamos (Flecha, 2006), donde ocupe un lugar especial la clase creativa inteligente donde todos tienen su lugar.

Leer y escribir, habilidades lingüísticas y sociales interrelacionadas que nos permiten la creación de nuevos espacios íntimos de aprendizaje autónomo, se convierten en dos aspectos medulares del aprendizaje para la vida (Daniel Cassany, 1993 y Gianni Rodari, 1983), *aprender a aprender* y *aprender a emprender* (Drayton, 2011). Más aún cuando la creatividad sienta parte de sus pilares en estos dos procesos que atraviesan la vida de uno mismo y la expanden hacia beneficios intrapersonales e interpersonales, cuyo objetivo común es el aprendizaje intercultural a partir de la pedagogía del *alter ego*. El aprendizaje basado en la experiencia a partir de los cinco sentidos favorece un mayor control de las emociones y desarrolla nuevas redes de apoyo social, necesidades a satisfacer en sectores de población vulnerables, en este caso, permeando en sistemas familiares carentes de estructura en zonas urbanas y rurales del Estado.

La creatividad es una fortaleza biológica, psicológica y social, objeto de la *neuropsicoeducación*, la cual provee al ser humano de estrategias que establecen conexiones entre el pasado, el presente y el futuro. Imaginar, crear e inventar son procesos resilientes y cognitivos que orientan y desarrollan la construcción de la identidad y permiten el desarrollo en las diferentes dimensiones: cognitiva, emocional, conductual, corporal, instintiva, trascendental, ética, relacional, social y cultural.

A continuación se expone una experiencia educativa como propuesta innovadora adaptable a otros contextos sobre la cual los participantes a partir de *una* imagen fotográfica caminan por el laberinto de su propia creatividad y expresan sus sentimientos y emociones, recuerdos, anhelos e incluso ideas, conceptos y valores que organizan la arquitectura de la escritura íntima y la *ingeniatura del aprendizaje* (Grupo Escolar Simón Bolívar 2011), que sumergen del subconsciente. Aquí queda almacenada parte de nuestra identidad poética durante la vida. Tocar, oler, saborear, escuchar y observar son las tintas de una misma pluma que tras pasar por el pensamiento, se dirige hacia el corazón.

El taller *Creatividad, laberinto de los sentidos* tiene como objetivos: contribuir al análisis de nuevas estrategias que faciliten la terapia comunitaria en diferentes contextos y sectores de la población; compartir métodos de autoaprendizaje que fomenten la creación de redes sociales; presentar y compartir el proyecto *Confitura de Paraules, Talleres Creativos* en el contexto mexicano y desarrollar este taller creativo como experiencia pedagógica dentro y fuera de las aulas.

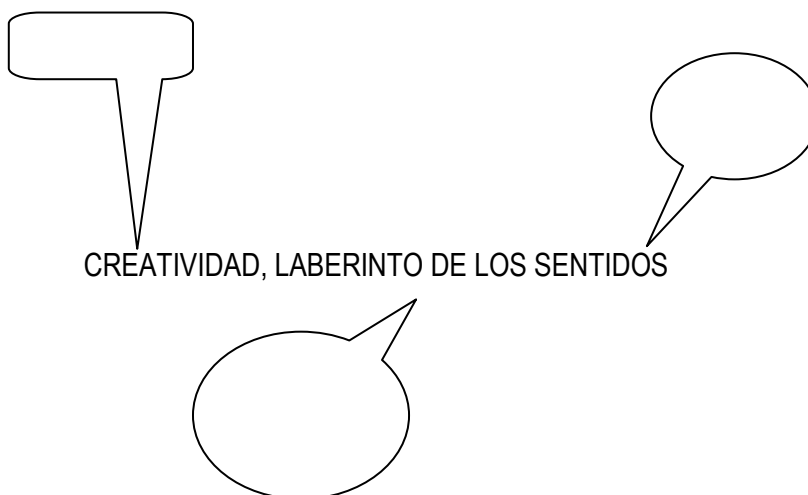
Taller: paso a paso.

A continuación se presentan los objetivos específicos de la sesión: expresar a partir de fotografías del mundo nuestros pensamientos y emociones basados en los cinco sentidos; dejar constancia de éstos mediante algunos ejercicios prácticos y reflexivos que fomenten la lectura y la escritura de textos poéticos y compartir de manera voluntaria el *yo-escritura* que caracterizado por su fluir consciente y subconsciente, va proyectando en el camino cómo y dónde andar. Los materiales que se utilizarán son: hojas de colores, bolígrafos y lápices de colores, fotografías personales y cañón para proyectar imágenes.

ACTIVIDADES Y DINÁMICAS

750

A. Primera parte (5 minutos). Se empieza el taller con una breve introducción sobre el concepto de poesía y se pide al grupo, en parejas o grupos, que completen las formas siguientes sobre el título del taller: ¿qué les sugiere cada palabra al escucharlas o leerlas?



B. Segunda parte (5-7 minutos). A continuación, les pedimos a los participantes que lean algunas de sus definiciones sobre creatividad, laberinto y sentidos. Además, les podemos formular preguntas como: ¿qué es un verso?, ¿qué es una estrofa?, ¿qué es un poema?, ¿qué es poesía? Incluso que recuerden alguna para compartirla.

Se ejemplifica un poema formado por diversos versos como el siguiente fragmento de *Las moscas* de Antonio Machado y se formulan preguntas como: ¿cuántos versos tiene?, ¿si tienen todos el mismo número de sílabas? Y se comentan por turnos las diversas aportaciones de manera individual, por parejas o grupos.

*¡Oh, viejas moscas voraces como abejas en abril,
viejas moscas pertinaces sobre mi calva infantil!
¡Moscas del primer hastío, en el salón familiar,*

las claras tardes de estío en que yo empecé a soñar!

C. Tercera parte (15 minutos). Lectura de fotografías. Cada pareja dispondrá de una fotografía, suya o aportada por otro participante, distinta del resto y de un país del mundo, ciudad, pueblo o comunidad. Y les pediremos que piensen estas preguntas: ¿qué ves?, ¿qué oyes?, ¿qué hueles?, ¿qué saboreas?, ¿qué tocas? y ¿qué sientes?

A continuación se presenta un cuadro que puede servir para organizar la información:

	¿Qué...?	¿Cómo...?	¿Qué está haciendo?	¿Dónde...?	¿Cuándo...?	Otras Relaciones
Percibo por los sentidos...	<i>Elementos indígena</i>	<i>Cualidades ataviada con su traje tradicional</i>	<i>Acciones tortitas</i>	<i>Lugares en su casa</i>	<i>Tiempo el año pasado</i>	<i>La mujer prepara la comida</i>

Veo

Oigo

Saboreo

Huelo

Toco

Siento

¿Qué te sugiere la fotografía?

Algunas preguntas para la reflexión...

- › ¿Has visto alguna vez una imagen similar? ¿Dónde?
- › ¿Has vivido alguna vez una situación similar a la de la imagen?
- › ¿Qué cosas/aspectos te gustan de la imagen? ¿Por qué?
- › ¿Qué aspectos no te gustan de la imagen? ¿Por qué?

D. Escritura de textos (20 minutos): cóctel de colores, pensamientos y emociones. Se pide a cada participante que destaque de colores aquellos apartados anteriores más relevantes y que reescriban algunos versos con esa información. Los asistentes deben seguir algunas recomendaciones respecto a la construcción de sus versos como: que sean cortos, que aparezcan nombres de colores, que utilicen enumeraciones (pausas), que escriban lo que

sienten, que imaginen (construyan metáforas, comparaciones...) y que jueguen y expresen con el lenguaje lo que sienten.

E. Preparación del recital poético (10 minutos): cata de cócteles. Se pide a los grupos que preparen la lectura de sus poemas siguiendo las siguientes recomendaciones: que se sientan tranquilos, que lean el poema en silencio (4-6 veces), que respeten las pausas y que entonen más fuerte aquellas palabras que consideren más importantes.

F. Recital poético (10 minutos): explosión de colores, versos y emociones. Se invita a los participantes, de manera voluntaria, a leer sus creaciones poéticas para saborearlas, al mismo tiempo tendremos proyectadas las imágenes en la pantalla.

G. Evaluación del taller (10 minutos). Pedimos a los asistentes que expresen sus emociones, sentimientos y pensamientos sobre las actividades realizadas, las composiciones escritas y escuchadas; también sobre sus estados de ánimo.

CONCLUSIONES

La vivencia en forma de taller *Creatividad, laberinto de los sentidos* es una invitación a niños y niñas, jóvenes y adultos a la escritura íntima a partir de elementos, en este caso, fotografías. Éste espacio permite abrir una ventana de trabajo compartido acerca de la lectura en grupo en varias direcciones: por un lado, conocer y explorar contextos diferentes a los propios dando paso a la intervención socioeducativa, y por otro lado, fortalecer el aprendizaje empático derivado a través de preguntas básicas. Escribir a partir de elementos (fotografías familiares, objetos, juguetes, frutas, flores, olores, melodías...) y, por consiguiente, a través de los cinco sentidos, es una actividad que permite en contextos diferentes construir la identidad lingüístico-social a partir del diálogo y del conocimiento, constatar, comparar, clasificar y categorizar los hechos, las actitudes, las emociones, sentimientos y pensamientos que constituyen el espejo de uno mismo. La producción escrita personal ofrece evidencias acerca del pasado, presente y futuro del *escritor-a*, material objetivo de evaluación para el educador y educadora inmersos en procesos de intervención e inclusión social.

Además de compartir, el proceso de escritura íntima termina adentrándose, y en general, al grupo, en las calles que uno y cada quien trae adentro, es más, en la ciudad que cada quien arrastra construyendo a través de la terapia comunitaria integrativa una infraestructura de apoyo que inyecta seguridad en los planos individual y comunitario.

Finalmente, el proceso de escritura creativa cuyo viaje inicia en el pensamiento, sigue su paso por el corazón hasta ilustrar una hoja en blanco que, con ayuda de educadores, cristalice la aceptación de uno mismo como proceso resiliente.

BIBLIOGRAFÍA

AKOE EDUCACIÓN (2010). *Las Competencias del docente del siglo XXI*. España.

- CASSANY, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*. Ed. Empúries, España.
- CYRULNIK, B. (2008). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*.
- GARDNER H. (1987): *Inteligencias múltiples*, España, Paidós, 1995.
- DRYDEN Gordon, y VOS Jeannette (2002): *La revolución del aprendizaje*. Editorial Tomo. México.
- FLECHA, R. (2006). *Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible*. Revista Escuela.
- GOLEMAN, D., Kaufman P., y Ray M. *El espíritu creativo*. Edición Zeta, 2010.
- LA NOSTRA ESCOLA COMARCAL, 2006. *La Ruta del Color, de la imatge a la paraula*.
- LA NOSTRA ESCOLA COMARCAL, 2007. *La Ruta dels Sentits, de l'olor a la mirada*.
- LAPALMA, Fernando (2001): *El sueño de Multin*. IMAN, Argentina. _: *El llavero, México*, Editorial Tomo, 2004. _: *Las inteligencias múltiples y el desarrollo de talentos*. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- LORENTE, J. (2009). *Piensa, es gratis*. 84 ideas prácticas para potenciar el talento. Planeta, España.
- POSADA, E. (2003). *El aprendizaje y la enseñanza de la creatividad*. Medellín, Colombia.
- PROGRAMA NACIONAL ESCUELA SEGURA, SNTE – SEP, (2008). *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*. México.
- RODARI, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Ed. Argos Vergara, España.
- RODRÍGUEZ, M. (2000). *Creatividad en la educación escolar*. Editorial Trillas, México.

LA INCLUSIÓN DE LOS EXCLUIDOS

Laura Valeria Esteban Riba
Voluntaria de la asociación Ávalon.
lauravaleria.estebanri@alum.uca.es

754

RESUMEN

Desde que Gerardo Echeita allá por el 2004 expusiese la realidad de la escuela, parece que tras intentos arduos por parte de los familiares, compañeros y diversos profesionales, de que Jorge fuese al mismo colegio que su hermano, se ha conseguido. Pero aún queda un pequeño paso, más ya que Jorge quiere realizar las mismas actividades que su amiga María. María va por la tarde a una asociación donde todos se parecen entre sí a simple vista, pero Jorge no. Algunas asociaciones, sin quererlo, son muy desintegradoras ya que realizan una selección clasificatoria de las personas que desean pertenecer a ellas según sus rasgos, ya sean físicos o cognitivos. Si todos y todas abogamos por una igualdad entre las personas, creo que debemos plantearnos este principio en todos los ámbitos y hacer realidad la inclusión global.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tras realizar varios voluntariados en algunas asociaciones he podido observar que lo que hoy día desgraciadamente se discrimina de una manera involuntaria. En este ámbito los equipos de profesionales abogan por el desarrollo personal y mejora de la calidad de vida con diversas actividades de las personas con discapacidad. Es de alabar el trabajo que realizan, pero creo que se debe de dar un paso más para comprender el verdadero significado de la palabra inclusión. Tal vez esta comunicación parezca un contrapunto a todas esas asociaciones que realizan magnificas actividades con determinados grupos de personas con ciertas discapacidades, pero es un ofrecimiento al intercambio.

Hay principios y recursos que se emplean en otras asociaciones que no son posibles de disfrutar si las características del sujeto que las precisa no son las acordes con los principios de esas asociaciones. Con ello pretendo poner en conocimiento de otros y otras las oportunidades de intercambio de los principios de actuación a la hora de llevar a cabo actividades para la inclusión.

NUESTRA ASOCIACIÓN

Lo que nos preocupa desde esta asociación, es la exclusión que sufren las personas con discapacidad sean cuales sean sus características, por ello partimos de la idea de una sociedad en la que todos y todas somos personas capaces de alcanzar nuestro máximo desarrollo posible como individuos. De esta manera todos los sujetos podremos alcanzar una total inclusión

en el ámbito social y en según que casos, en el laboral. Desde este grupo de personas abogamos por la idea de inclusión, desde un punto de vista multidisciplinar, por ello quiero presentar desde el movimiento asociativo la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad. Quiero introducirlos a la asociación de la que formo parte como voluntaria, Ávalon, formada por profesionales, de varios ámbitos formándose un equipo multidisciplinar

“Luchar contra todas las formas de exclusión y discriminación para promover la integración y participación de los grupos más vulnerables en la vida económica y social” (Agenda Social Europea, 2001).

Por ello comparto este pensamiento, mejorándolo, creyendo en la inclusión de nuestros usuarios, basándonos en sus necesidades para implementar sus capacidades y así conseguir que alcancen un desarrollo como personas activas de la sociedad de hoy en día. Desde aquí se puede comenzar a adquirir las competencias necesarias que permitan y aseguren una vida adulta, con dignidad identificando y proveer los servicios que cubran las necesidades. Pensamos que la inclusión es una garantía social, pero siempre que se dé unos principios básicos como es la colaboración de padres, familiares, profesionales,... y todos aquellos miembros que conformen el entorno social de aquellas personas que presenten algún tipo de discapacidad.

NUESTRO ÁMBITO DE TRABAJO

Los objetivos que nos planteamos desde el trabajo de los cooperantes de esta asociación son varios, comenzando desarrollo de las personas con discapacidad en el mundo de nuestra sociedad actual desde el ocio, como puente para acceder a las otras facetas de nuestro entorno social, y en aquellos casos en los que sea posible acceder al mundo laboral. Todo esto parte de la investigación de las necesidades que se nos presentan, siempre teniendo en cuenta que las actividades puedan implementar la calidad de vida de nuestros usuarios/as y sus familias.

Al ser una asociación plural, las actividades de ocio se llevan a cabo con la totalidad de usuarios/as a los que se ofertan las actividades y se les adaptan los recursos, personales en la mayoría de los casos, (un monitor concreto para un usuario concreto) para que puedan disfrutar de esa actividad cooperativamente. Este aprendizaje facilita una situación social en la que la finalidad de los sujetos están ligados entre sí, es una actividad basada en una visión total del proceso que integra las habilidades sociales y los contenidos educativos, donde prima el intercambio social que constituye el pie de la organización de las tareas. Como ventajas favorece la aceptación e interacción con individuos diversos ya que propondría el trabajo en un entorno inclusivo, no existiendo la necesidad de formar un grupo homogéneo, sino todo lo contrario. La diversidad nos enriquece como personas, aprendiendo a aceptar nuestras limitaciones y la de los demás, como una característica más de la persona, sin hacer valoraciones negativas. Se crea una fundamentación de principios como el de igualdad, dándose la simetría de los diversos papeles que se desarrollan por los sujetos en una actividad de aprendizaje grupal.

Todo esto lo llevamos a cabo mediante varios talleres. Quiero fundamentar y presentar brevemente las actividades de ocio que se llevan a cabo desde esta asociación, ya que mis compañeros indagaran profundamente estas cuestiones en sus comunicaciones. Los talleres que realizamos son los de "habilidades básicas y autonomía personal", "despertar los sentidos" y "habilidades básicas para la inserción laboral".

Despertar los sentidos para los más pequeños.

Este año hemos tenido la incorporación de nuevos usuarios/as, lo que nos ha brindado a que realicemos este nuevo taller de acuerdo a sus características personales, puesto que estos sujetos nos plantean unas necesidades específicas para poder contribuir a su desarrollo. Pensamos que el desarrollo evolutivo de los usuarios/as es un principio básico al que han de acceder de la mejor manera posible. Los niños y niñas van aprendiendo a coordinar sus experiencias sensoriales mediante interacción con el mundo físico, lo que nos ocupa en este taller es el desarrollo de todos los sentidos que van a poner en contacto al usuario con su mundo exterior, por ello nuestra labor principal es que aprendan a coordinar las secuencias sensoriales motoras para dar respuesta a simples interacciones con el medio.

Para ello adecuaremos las actuaciones con los nuevos usuarios/as basándonos en los principios de actuación adecuándolos a los estadios evolutivos que determina Piaget en su teoría. Así lograremos de la mejor manera posible desarrollar aquellas capacidades que veamos que puedan progresar.

Taller de habilidades básicas y autonomía personal

Desde los talleres de habilidades básicas y autonomía personal, creemos que para implementar la independencia personal debemos desarrollar comportamientos sociales mediante el intercambio con los compañeros. El aprendizaje social se basa en desarrollar roles sociales como facilitadores del aprendizaje. Basándonos en las teorías de Bandura desarrollamos nuestras actividades con el aprendizaje observacional, es decir, con la experiencia directa realizada por los colaboradores de la asociación, así nuestros usuarios/as llegan a desarrollar modelos de actuación ante diversas situaciones que le son presentadas. Con este aprendizaje podrán regular sus propios comportamientos adecuándolos a las situaciones en las que se encuentren dando respuesta a las necesidades que le plantee su entorno.

Taller de habilidades sociales para la inserción socio-laboral

Desde el taller del desarrollo de las habilidades sociales para la inserción laboral somos conscientes de que es indiscutible que el desarrollo de una vida laboral es necesario, ya que esta acción proporciona una actividad social; y evidentemente una ayuda económica para la

subsistencia e independencia personal. Para fundamentar nuestro taller, hemos recabado algunos datos proporcionados por estudios realizados por y a cabo por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), que pone de manifiesto un alto porcentaje, el 42%, de sujetos con discapacidad inactivas. Por todo ello sabemos que la dificultad de acceso e inserción al mercado laboral para algunas personas que presenten discapacidad es muy compleja.

Por ello nosotros nos hacemos eco del estado de la cuestión y promovemos talleres en cooperación con diversos profesionales. Mediante la vivencia del desempeño de los diversos puestos de trabajos, enfocamos la orientación laboral y posteriormente realizamos los talleres de manera significativa y funcional. Al igual que trabajamos las habilidades sociales empleamos el aprendizaje vicario y observacional en este taller enfocándolo al aprendizaje de nuevos procedimientos que facultan al usuario para su posterior inclusión al mundo profesional. Por ello llevamos a cabo visitas a diversas empresas para conocer de primera mano las actividades laborales que allí se llevan a cabo.

Actividades de ocio

El tiempo de ocio es muy importante ya que es donde el sujeto se relaciona con otras personas, para poder apreciar la gran variedad de comportamientos y relaciones sociales. Por ello nuestra asociación se preocupa de llevar ese vacío mediante actividades lúdicas participando en actividades de grupo. Así podremos adoptar comportamiento responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas. Con todo ello podremos demostrar una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas e intelectuales, personalidad, etc.)

En esta dinámica pretendemos garantizar la participación efectiva con diferentes ambientes y fomentar la interacción con las personas de su entorno poniendo en práctica lo aprendido en los talleres de habilidades sociales. Esta toma de contacto real es muy enriquecedora, tanto para nuestros usuarios, como para la concienciación de las personas que colaboran con las actividades que llevamos a cabo.

Este año se ha puesto en funcionamiento un taller con actividades deportivas donde los usuarios/as pueden realizar la actividad de pádel. En este taller pueden participar todas aquellas personas interesadas en realizar actividades deportivas, pudiéndose llevar a cabo la inclusión de nuestros usuarios.

CONCLUSIÓN

Desde la asociación Ávalon queremos brindar nuestra colaboración a todos y todas las personas que estén interesadas en la perspectiva de la inclusión, creemos en la diversidad como fuente de

riqueza, compartiendo los puntos de vista de todos y cada uno de los individuos adaptándonos a las necesidades que presentan.

“Incluir es acoger y valorar a quien se acoge. No es sólo reservar un sitio en la mesa para alguien que tiene problemas con la comida; incluir es dejar que participe plenamente de nuestro ágape, es querer comer juntos, compartir la cena; y, si hace falta, también es ceder un poco, siempre que esto sea posible (dejar los guisos en la nevera para otra ocasión, modificar el pastel...) para poder comer juntos los mismos manjares” (Pujolàs, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

- AGENDA SOCIAL EUROPEA. (2001). Aprobada por el Consejo Europeo de Niza de 7, 8 y 9 de diciembre de 2000. (2001/C 157/0)
- [ECHEITA, G.](#) (2004). *¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos.* [REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación](#), ISSN 1696-4713, [Vol. 2, N°.](#)
- DISCAPACIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL EN LA UNIÓN EUROPEA. Tiempo de cambio, herramientas para el cambio Informe definitivo. (2003) HSO, Vammaisfoorumi ry (Finnish Disability Forum), MHE-SME Inclusion Europe.
- PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga. Aljibe, D.L.
- SERRANO, J.M. (1996). *El aprendizaje cooperativo*. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Edit.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis (Cap.5, pp. 217-244).

ÁMBITO D

INVESTIGADORES-AS QUE DIALOGAN



759

MESA D1



EL MODELO DIDÁCTICO INVESTIGADOR PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Inmaculada Gómez Hurtado, Virginia Morcillo Loro y

Francisco Javier García Prieto

Universidad de Huelva

inmaculada.gomez@dedu.uhu.es

761

RESUMEN

En esta comunicación, pretendemos narrar nuestra experiencia en diferentes titulaciones (Grado de Educación Primaria, Educación Social, Educación Física) impartiendo diferentes asignaturas mediante una metodología basada en la colaboración y en los principios de la inclusión. Nuestro objetivo en esta experiencia era que el estudiante actuara como investigador y fuera construyendo así su propio aprendizaje. Para ello, utilizamos diferentes recursos que se complementaron para formar la base teórica y práctica de la asignatura. Concluimos que dicha experiencia contribuyó a la adquisición de los contenidos de la asignatura siendo una forma de aprender a aprender tanto para estudiantes como docentes.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de atención a la diversidad nuestra mente hace una conexión directa hacia etapas educativas como la Educación Infantil y Primaria o la Educación Secundaria. Sin embargo, la diversidad es una característica propia e intrínseca de nuestra sociedad que se refleja en todas las etapas educativas de la educación formal y también en los diferentes lugares donde se desarrolla la educación no formal.

De esta forma, si la diversidad es una singularidad de nuestra sociedad, dicha diversidad se hace presente en nuestras universidades, esto conlleva que debemos adquirir un compromiso para atender a la diversidad del alumnado que nos encontramos en nuestras aulas universitarias, siendo punto de referencia de nuestra acción educativa, llevando a cabo una organización flexible, variada e individualizada de los contenidos y de su enseñanza.

En general, la mayoría de los autores que hacen referencia a la atención a la diversidad en el marco educativo, dedican sus investigaciones a la Educación Infantil y Primaria o la Educación Secundaria Obligatoria o post-obligatoria. Sin embargo, existen algunos autores como Castellana y Sala (2005), Alcatud Marín (1999), Ríos García (2003), Pérez Serrano y Serrate Capdevila (2009), Douglass y Thonsom (2010) que han realizado estudios relacionados con la atención a la diversidad en las aulas universitarias, haciendo referencia sobre todo a la diversidad cultural y la diversidad asociada a alumnos y alumnas con discapacidad.

La inclusión educativa tiene como principio atender las características de todo el alumnado (Ainscow, 2008), para llegar a una educación que persiga la justicia social (Murillo y Hernández, 2011). Por tanto, sabiendo que cada uno de los alumnos y alumnas que nos encontramos en nuestras aulas universitarias son únicos y diferentes debemos utilizar diferentes modelos, métodos, estrategias y recursos didácticos que nos permitan llegar a la idiosincrasia de cada uno de ellos y ellas, para así conseguir un desarrollo óptimo de las competencias que nos proponemos con nuestra asignatura y llegar a alcanzar de esta forma el desarrollo global del alumnado.

De esta forma, cuando hablamos de los modelos didácticos en la universidad, imaginamos o recordamos en nuestra mente aquel profesor o profesora que se encasillaba en un modelo didáctico tradicional, para el cual la base del proceso de enseñanza-aprendizaje estaba en la transmisión de contenidos a través de la lección magistral, él era el experto en la materia y los alumnos eran sólo receptores de la información, abogaba por un aprendizaje memorístico y su evaluación estaba centrada en los resultados (Martínez Bonafé, 2008).

Sin embargo, nosotros consideramos que los diferentes modelos didácticos no sólo son modelos desarrollados en las escuelas sino que también se hacen posibles en la universidad, de tal forma que apostamos por un modelo didáctico investigador que no sólo se apoya en la estrategia didáctica casi hegemónica en la universidad, la lección magistral.

La experiencia que se muestra en las siguientes páginas parte de construir un entorno democrático dentro del aula promoviendo la toma de decisiones y facilitando las interacciones y la colaboración colectiva, no olvidando la atención personalizada. Se da un planteamiento que complementa el desarrollo dentro de un marco definido en términos de participación. Lo individual y lo colectivo representan dos dimensiones que se enriquecen mutuamente: se respeta el carácter singular de cada uno sin olvidar el compromiso común y los criterios colegiados. (Pozuelos, 2007, pp. 28).

De esta forma, consideramos que para construir un aula universitaria con principios inclusivos tenemos que fomentar entre nuestros estudiantes el diálogo y la colaboración entre los mismos para conseguir así el desarrollo personal y profesional de cada uno partiendo cada cual de las características individuales que le hacen ser diferente.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Al comienzo de nuestra carrera como docentes universitarios, nos enfrentamos a diferentes asignaturas que hasta el momento que las íbamos a impartir habían sido llevadas a cabo a través de un modelo didáctico tradicional utilizando métodos didácticos basados en estrategias como la lección magistral. Ante esta situación, nos parecía incoherente creer en una escuela inclusiva basada en el principio de colaboración y, sin embargo, desarrollar nuestras clases con

una metodología que promoviera principios sustentados en la clasificación y la diferenciación del profesor y el alumno.

En este trabajo nos centramos en la exposición de una investigación desarrollada en el 1º y 2º curso del Grado de Educación Primaria y en 3º de Magisterio de Educación Física y Educación Social de la Universidad de Huelva. Frente a la cercanía de los nuevos grados de magisterio y en, algunos casos, ya en los propios grados, decidimos llevar a cabo un modelo didáctico basado en una metodología que nos permitiera desarrollar el nuevo paradigma educativo que sugiere la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, decidimos utilizar el método de Proyectos de Trabajo o Centros de Interés para abordar el desarrollo de los contenidos de las distintas asignaturas, sometiendo dicho método a la evaluación para indagar las limitaciones y eficacia que nos ofrece este diseño para atender a la diversidad del alumnado. (Mérida Serrano, 2007; Gómez, Moricillo y García, 2011).

Los grupos eran diferentes y, a su vez, los estudiantes eran diferentes entre sí, de tal forma que considerábamos que sería de especial interés estudiar el proceso de nuestra metodología en las diferentes especialidades.

Los grupos estudiados en el Grado de Educación Primaria (1º y 2º) tenían entre 45 y 65 alumnos. Sin embargo, el alumnado de las titulaciones de Educación Social y Magisterio de Educación Física se encontraba en una franja de entre 40 y 80 alumnos/as aproximadamente.

De esta forma, para atender a esta diversidad que nos hacía presente, nosotros decidimos poner en marcha una metodología basada en el trabajo por proyectos a través de multitud de estrategias y recursos didácticos. Para ello, en equipo construimos el material necesario para comenzar nuestra experiencia.

PROCESO

El proceso comenzó el mismo día que decidimos afrontar e impartir clases referente a las distintas asignaturas. Con mucha ilusión por llevar a cabo el desarrollo de las clases desde otra perspectiva y frente a la diversidad que nos encontrábamos, decidimos apostar por un modelo investigador basado en la investigación escolar, entendida ésta como un proceso de búsqueda y acción por parte del profesor y sus alumnos-as para comprender críticamente la realidad social, que se apoya en el mantenimiento del interés del alumnado, del profesorado y de la propia sociedad, sustentándonos en los principios de la inclusión escolar, promoviendo una atención a todos dentro del aula universitaria.

Asimismo, consideramos este modelo por su gran potencialidad para describir e interpretar con rigor la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para orientar los procesos de cambio, proporcionando criterios y principios prácticos para la experimentación curricular y el

desarrollo profesional. Además, creímos que una de las características más importantes del mismo, era la unión de la teoría con la práctica, es decir, la consideración de que es una teoría de la práctica y para la práctica escolar, que intenta superar la rígida separación epistemológica entre ciencia, ideología y cotidianidad (GIE, 1991).

Así, es un modelo alternativo que persigue unos valores educativos (autonomía, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, cooperación...) que se consideran alternativos a los socialmente dominantes. Apostamos por este modelo también porque considera el currículum como una interacción entre el pensamiento y acción (teoría y práctica).

Llevamos a cabo este modelo investigador ya que queremos llegar al un enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. Nuestra enseñanza se basa en el conocimiento "escolar" que integra diversos referentes; tales como, disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental y, finalmente el conocimiento metadisciplinar. La aproximación al conocimiento escolar deseable, se realiza a través de una "hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento". En este sentido, cabe decir, que se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

Así, hemos llevado a cabo en nuestras asignaturas una metodología basada en la idea de investigación del alumno, esto es, que el alumno mediante la investigación construya su propio conocimiento, de tal forma que el alumno desempeñe un papel activo como constructor de ese conocimiento, así como el profesor que tendrá que actuar como coordinador de los procesos y como investigador en el aula.

La evaluación la hemos llevado a cabo mediante el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. A su vez, atendiendo de manera sistemática a los procesos, de forma que se vuelven a formular las conclusiones que se van obteniendo. Es una evaluación realizada mediante una diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas, etc.).

Como podemos observar, este modelo estaría totalmente en contraposición con el planteado por el modelo tradicional, pasamos de una enseñanza pasiva sin posibilidad de que el alumno construya su propio conocimiento, a una enseñanza con infinitud de matices prácticos, una enseñanza activa cuyo resultado final no se limita a la reproducción de los conocimientos sino a la construcción de ellos. Pasamos del examen (modelo tradicional) como método de evaluación a la utilización de diversos instrumentos de seguimiento. Su puesta en práctica precisa de una acción planificada que no implique un plan cerrado y lineal, donde se utilizan recursos y fuentes de información variados, como ya se ha comentado. La importancia del proceso por encima del resultado posibilita la integración del saber favoreciendo el desarrollo de un currículum integrado y

en espiral.

Partimos de una visión sistemática y compleja de la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que pretenden conocerla, una visión constructivista e investigadora del desarrollo y del aprendizaje humano. Aborda una perspectiva crítica y social.

Por tanto, compartiendo con la profesora Mérida (2007) la secuencia formativa que seguimos constó de tres partes diferenciadas: Diseño de una Guía de Aprendizaje por parte del equipo de profesoras y profesor que decidimos embaucarnos en este proyecto, para orientar el itinerario instruccional del alumnado; elaboración de los proyectos de trabajo y organización de prácticas en las cuales participaría el alumnado de Magisterio, el profesorado universitario y maestras y maestros y alumnado de Educación Infantil y Primaria.

a) Diseño de una Guía de Aprendizaje.

Decidimos reunirnos una vez en semana para construir los recursos que nos serían necesarios y plantear cómo se iban a desarrollar cada una de las sesiones de nuestra asignatura.

Elaboramos un programa de la asignatura planteando no sólo objetivos y contenidos sino también aquellas competencias que considerábamos que nuestros alumnos y alumnas debían llegar a alcanzar en el desarrollo de las diferentes asignaturas. Explicamos la metodología que íbamos a seguir mediante proyectos y nos planteamos una evaluación mediante tutorización de los proyectos y un examen final donde se mostrarían los resultados finales del aprendizaje basado en el aprender a aprender.

Para su enriquecimiento, construimos una Guía de Aprendizaje para el alumnado, entendiendo ésta como el soporte de mediación y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La consideramos como un contrato de aprendizaje colectivo, en el que el alumnado conoce, negocia y, finalmente, asume una corresponsabilidad en su proceso formativo (Biggs, 2005). Con esta guía, sistematizamos y concretizamos el programa, lo cual nos permite anticipar y visualizar la ruta formativa que debemos seguir (Hannan y Silver, 2005). Genera, de esta manera, un índice más alto de autonomía por parte de los estudiantes y una supervisión más sistematizada por parte del docente. (Mérida, 2007).

b) Elaboración de los Proyectos de Trabajo.

En segundo lugar, elaboramos los proyectos de trabajo que íbamos a llevar a cabo en el aula. Los proyectos fueron diferentes en cada una de las asignaturas, todos ellos incluyendo estrategias didácticas activas tales como seminarios de lecturas, historias de vida, trabajo por rincones y talleres, elaboración de recursos, lecturas, discusiones, experimentaciones, etc. y algunas estrategias pasivas como la lección magistral y las demostraciones. Todos estos

proyectos se sustentaban en una misma base, partían de la necesidad de la colaboración y el aprendizaje cooperativo (Pujolas, 2004) a través desde un enfoque global e investigador (Pozuelos y Travé, 2004). Como clave fundamental para atender a la diversidad de nuestras aulas (Aisncow, 2009).

Nosotros como docentes guiamos el proceso y nos planteamos la necesidad de que los estudiantes no sólo conozcan teóricamente los diferentes elementos curriculares en el caso de la asignatura de Didáctica y Desarrollo Curricular, los nuevas tecnologías como recurso didáctico en las escuelas en la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación, o los diferentes modelos de atención a los mayores en la asignatura Atención Educativa a mayores; sino que abogamos porque experimenten la posibilidad de vivenciarlas, desde el convencimiento de que un aprendizaje experiencial tiene más posibilidades de ser transferido a contextos profesionales reales en su futuro desempeño laboral (López Noguero, 2005).

Para trabajar cada uno de los proyectos, las clases se dividieron en grupos de cuatro o cinco alumnos y alumnas ofreciéndoles la siguiente secuencia formativa: 1.Lectura individual de los documentos por cada uno de los miembros del grupo; 2.Selección un listado personal de preguntas significativas de cada documento; 3.Explicación de conceptos por parte de la docente y resolución de las preguntas; 4.Elaboración de las actividades grupales propuestas en el proyecto mediante la investigación en los documentos; 5. búsqueda grupal de materiales impresos, informáticos, audiovisuales,... que enriquezcan y complementen el contenido del proyecto; elaboración de la actividad individual. 6. Rubrica del proyecto con el/la docentes; y 7. Examen final.

Todos los docentes y estudiantes coinciden en que ha sido de vital importancia el seguimiento de dichos proyectos en a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que éstas han contribuido a las asimilación, comprensión y adquisición de los conceptos del alumno y a nutrir uno de los elementos curriculares fundamentales en el aula, la interacción.

La evaluación de los proyectos se realiza mediante la observación del proceso de los alumnos y alumnas en las sesiones de clase y en las horas de tutoría y sólo una mínima parte la evaluación, en cada asignatura un porcentaje, se determina en un examen final que ayuda a la fijación de conceptos.

c) Organización de Prácticas.

A lo largo del proyecto se realizan diferentes prácticas complementarias al proyecto que complementan los contenidos teóricos que desarrollan en el proceso de aprendizaje con dichos proyectos.

Algunas de estas clases se complementaron con la visita a centros de Educación Infantil y

Primaria donde se ponían en práctica diferentes metodologías para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo.

Por otro lado, en nuestro aula recibimos la visita de varios maestros de Educación Especial que llevaron a cabo talleres para la elaboración de adaptaciones curriculares tanto significativas como no significativa.

También asistieron maestros y maestras de Educación Musical e Infantil y desarrollamos algunas estrategias que éstos llevan a cabo en sus aulas, el alumno de forma empática se puso en el lugar de los alumnos y alumnas que habíamos estudiado.

Analizamos artículos de la prensa de cada día referente a los temas que estábamos desarrollando en los proyectos que estábamos llevando a la práctica.

Con todo esto, los alumnos y alumnas como investigadores construyeron su aprendizaje siendo el docente un mero guía y facilitador en este proceso.

LA INCLUSIÓN ESCOLAR PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Para hacer que nuestras aulas universitarias mejore hacia la inclusión escolar y olvide el carácter segregacionista o integracionista que hasta ahora se ha dado con los alumnos/as visiblemente diferentes, debemos saber que la inclusión escolar, al igual que la integración escolar, se sustenta en una serie de principios que van a servir de pilares en la construcción de una educación inclusiva donde todo el alumnado tiene cabida.

Estos principios son enunciados por Stainback y Stainback (1990) cit. por Jiménez y Vilá (1999:172-173), creyendo éstos que son:

- *Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario*, donde todo el alumnado pueda aprender en su paso por la escuela sin hacer distinción por sus diferencias.
- *Seguir el principio de las proporciones naturales*, aceptando en las escuelas a todo el alumnado que le pertenezca esta misma por el entorno en que se vive, sin tener en cuenta las características de cada alumno.
- *Incluir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación y toma de decisiones* para que se pueda partir de la cooperación y la colaboración para llegar a conseguir que se dé una escuela inclusiva.
- *Desarrollar redes de apoyo*, con las cuales se pongan en marcha distintas estrategias de cooperación entre compañeros para poder responder a las demandas que existan, siempre dándole gran importancia al tiempo dedicado para la planificación.
- *Integrar al alumnado, personal y recursos*, de manera que se puedan resolver las

necesidades que se presenten, adaptar el currículum y dar apoyo al alumnado.

- *Adaptar el currículum* cuando sea necesario sin obligar al niño a adecuarse al currículum ya prescrito.
- *Mantener la flexibilidad en lo que concierne a estrategias y planificación curricular.*

Todos estos principios pueden resumirse, en nuestra opinión, en cuatro. Por esto, proponemos que los principios fundamentales de la inclusión escolar, después de la revisión de su definición y de los principios propuestos, sean:

- **Principio de igualdad:** todos los niños y niñas tienen derecho a la educación.
- **Principio de accesibilidad:** Todos los niños deben ser atendidos según sus necesidades en la escuela, y ésta debe estar preparada para ello.
- **Principio de individualidad:** Todos los niños y niñas son diferentes, pero sus diferencias son su riqueza ya que les hace ser único y esto contribuye a que la escuela sea diversa y esa diversidad produce el más eficaz desarrollo de todos.
- **Principio democrático:** La inclusión escolar es un deber, no debe dejarse en la voluntad de cada profesional, ya que sólo con la inclusión escolar podemos hacer realidad el derecho fundamental de educación de todos los niños y niñas.

768

De esta forma, observamos como dichos principios se pueden llevar a cabo a través del modelo investigador el cual se centra en los intereses del alumnado y en la colaboración de todas las personas que constituyen o forman la escuela.

Así, mediante dicho modelo conseguimos que la inclusión sea una realidad en el aula (Solà, 2007; Jiménez y Vilà, 1999; Ainscow, 2005), ya que los elementos del aula interactúan en el proceso educativo, la colaboración es la piedra angular de dicho proceso, la consideración de que los objetivos van más allá de conseguir conocimientos académicos, la concepción de un nuevo currículum que parta de la idea de que todo el alumnado aprende y pertenece a la universidad, el interés por las inquietudes del alumnado, todos los recursos de apoyo se utilizan en el aula, se concibe la diversidad como fuente de aprendizaje y conocimientos, promueve el trabajo colaborativo, se evalúa al alumnado en el proceso y no sólo en los resultados, y se da gran importancia a las actitudes y valores que se dan en el aula

POSIBLES LIMITACIONES

Atender a la diversidad mediante el modelo didáctico investigador también tiene ciertas limitaciones que nos llevan a plantearnos la mejora o construcción de nuevos caminos que nos permitan llegar a responder a las necesidades que plantean nuestros alumnos y alumnas.

En primer lugar, una de las limitaciones de dicho modelo para atender a la diversidad es el número de alumnado que tenemos en nuestras aulas. Es difícil conocer a cada uno de nuestros

alumnos y alumnas con la profundidad que este modelo y la metodología que conlleva lleva arraigado. Es cierto, que mediante ésta hemos conseguido, al menos, conocer más de cerca el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos, incluso en la mayoría de los casos no sólo se ha establecido un buen proceso de aprendizaje sino también algunos lazos afectivos con el alumnado considerando éstos al profesorado como un tutor/a.

Por otro lado, hemos comprobado que el trabajo en equipo por parte de los estudiantes es positivo porque atiende a las características de cada uno y todos desarrollan las competencias pero, por otra parte, es difícil para los alumnos y alumnas encontrar espacios comunes y establecer lazos de colaboración entre los mismos debido a los valores competitivos que irradia nuestra sociedad. A pesar de ello, hemos conseguido establecer algunos lazos de cooperación y solidaridad y desarrollar competencias ante los estereotipos que tenían marcados dichos estudiantes. Además, hemos observado que en algunos casos el trabajo en equipo se traslada a un trabajo individual de cada alumno/a ya que se reparten las partes del trabajo y no llegan a comprender el desarrollo global del trabajo.

Es de vital importancia para llevar a cabo este tipo de modelo, la coordinación del profesorado. Pensamos que ésta debe ser muy estrecha porque por medio de nuestro trabajo colaborativo nos transmitimos la esencia que lleva consigo esta nueva forma de enseñar en la universidad. Echeita (2006) apoyado en Murillo y Muñoz-Repiso (2002) nos expone que existen numerosos estudios que siguen las corrientes que explican la importancia del trabajo como equipo del profesorado y el individual propiamente dicho. Así, dice que “la innovación educativa reside en el hecho de los centros como colectividad y el profesorado individualmente se apropien de los objetivos de cambio propuestos e inicien procesos de investigación conjunta para buscar respuestas colegiadas a los problemas e incertidumbres que generan todos los cambios”.

De esta forma, consideramos que el profesorado debe hacer un esfuerzo para conseguir trabajar basándose en los principios propuestos por aquello que llamamos comunidades de aprendizaje, porque sólo así podrán responder a la idiosincrasia de cada alumno o alumna universitaria.

Pensamos, también, que para llevar a cabo una metodología basada en la colaboración, se deben de crear más espacios donde los alumnos y alumnas puedan trabajar de forma grupal, ofreciéndoles todo tipo de recursos materiales y humanos que faciliten su aprendizaje y no dificulten el desarrollo personal de cada uno.

No obstante, hemos visto que los alumnos y alumnas reconocen que en principio, es un camino difícil y de multitud de cambios y adaptaciones, también reconocen que el nivel de aprendizaje ha sido superior al que antes habían obtenido con otro tipo de metodologías.

Resaltan que les ha servido para investigar, hacer búsquedas bibliográficas, aprender a narrar, a hacer análisis crítico, y por supuesto adquirir multitud de conocimientos que hoy no han caído en

el olvido porque no los aprendieron de forma memorística para reproducirlos en un examen. Lo más importante que destacan y que llama nuestra atención es el desarrollo no sólo como futuros profesionales sino también la evolución a nivel personal.

A través de esta experiencia, nuestros alumnos y alumnas consideran que este tipo de modelo y la utilización de estrategias didácticas activas promueven el aprendizaje cooperativo y la colaboración, ambas formas adecuadas para atender a la diversidad en el ámbito universitario.

Desde nuestro parecer, enfoque investigador que hemos llevado a cabo en este curso en estas titulaciones permite tener en cuenta las características individuales del alumnado y dar respuestas a las necesidades de cada uno de ellos ya que cada alumno o alumna elabora su propio desarrollo intelectual, actitudinal y procedimental siendo el profesor o profesora el soporte o guía del mismo.

CONCLUSIONES

El enfoque globalizador e investigador del aprendizaje nos ha llevado a realizar un esfuerzo del seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje con nuestro alumnado, sin embargo también ha contribuido a dar una respuesta más adecuada a las necesidades que el propio alumnado ha ido demandando en cada momento.

Hemos observado que es el uso de diferentes estrategias y métodos didácticos en el aula el que da lugar a que los alumnos y alumnas adquieran los contenidos de cada asignatura y lo relacionen con su actividad diaria, de tal forma que en base a la experimentación adquieran y asimilen los conocimientos y no sólo se construyan como profesionales sino como ciudadanos críticos y con valores que sepan atender a la diversidad, a su vez, de su alumnado. En nuestro caso, el uso de diferentes estrategias nos ha permitido transmitir a los estudiantes investigar y adquirir los contenidos y competencias que se proponían.

La colaboración ha sido la base de nuestro enfoque educativo en el aula, y ha sido el centro de la acción educativa desarrollada. Consideramos que desde la colaboración y con una actitud de lucha y compromiso por la justicia social podemos atender a la diversidad en las aulas universitarias.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. En *Congreso sobre afectividad y mejora escolar*. Barcelona. Extraído de http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf Consultado el 20 de enero de 2009. Pp.1-15
- AINSCOW, M. (2008). Teaching for diversity. The next Big Challenge. En CONNELLY, F.M. The

- Sage Handbook of Curriculum and instruction. London: Sage.
- AINSCOW, M. (2009) Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1-21.
- ALCATUD MARÍN, F. (1999). *Universidad y Diversidad*. Valencia. Universidad de Valencia.
- BIGGS, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- CASTELLANA ROSELL, M. y SALA BARS, I. (2005). "La universidad ante la diversidad en el aula". En *Aula Abierta*. Nº 85. Pp. 57-84.
- DOUGLASS, J.A. y THONSOM, G. (2010). The Immigrant's University: A Study of Academic Performance and the Experiences of Recent Immigrant Groups at the University of California. En *Higher Education Policy*. Vol. 23. Nº 4. Pp. 451-474.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea Ediciones.
- GONZÁLEZ AFONSO, M. C.; GUZMÁN ROSQUETE, R.; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J.; GONZÁLEZ GARCÍA, D. (2006). "Estudiantes discapacitados en la universidad: percepciones sobre las respuestas a sus necesidades educativas". En [Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa](#). Nº 19. Pp. 173-188.
- HANNAN, A. y SILVER, H. (2005). Innovación en la enseñanza superior. La enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Madrid: Narcea.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P. y VILÀ SUÑÉ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid. Narcea.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2008) Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual (p.27-42). En HERRÁN GASCÓN, A. PAREDES LABRA, J. ET AL. (2008). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- MÉRIDA SERRANO, R. (2007). Hacia la Convergencia Europea: Los Proyectos de Trabajo en la docencia universitaria. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Vol 5. Nº 13. Pp. 825-852.
- MURILLO, F.J. y HERNÁNDEZ, R. (2011a). Una dirección escolar para la inclusión. En *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- PÉREZ SERRANO, G. y SERRATE CAPDEVILA, M.L. (2009). "Variables que definen el perfil del inmigrante universitario". En *Contextos Educativos*. Nº 12. Pp. 11-29.
- POZUELOS, F. y TRAVÉ, G. (2004). "Aprender investigando, investigar para aprender; el punto de vista de los futuros docentes". En *Investigación en la Escuela*. Nº 54. Pp. 5-25.
- PUJOLAS, P. (2004). Aprender juntos, alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Madrid. Octaedro.
- RIOS GARCÍA, I.M. (2003). "Diversidad en la universidad?: fets i contradiccions". En [Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura](#). Nº 29. Pp. 99-111.
- SOLA MARTÍNEZ, T. (2007) La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. En

- LORENZO, M. et. Al. *Gestionando los nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento*. Granada. Ediciones Adhara.
- STARCIC, A. I. (2010). "Educational Technology for the Inclusive Classroom". En *Turkish Online Journal of Educational Technology -TOJET-*. Vol. 9. Nº 3. Pp. 26-37

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS QUE FAVORECEN A LA ESCUELA INCLUSIVA

Pedro Jurado de los Santos y María Delia Justiniano Domínguez

Universidad Autónoma de Barcelona

pedro.jurado@uab.es

RESUMEN

El documento tiene como objetivo identificar los trazos generales que articulan la atención a la diversidad desde una concepción integradora e incluyente de la educación. La necesidad de impulsar prácticas transformadoras para mejorar la calidad educativa implicará procesos de reflexión y de replanteamientos de los modelos y de las prácticas educativas. En este sentido, se pretende aportar elementos reflexivos que contribuyan a la construcción de una nueva racionalidad, tanto desde las estructuras organizativas, como desde el contenido de la formación docente.

773

LA CONFIGURACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS FRENTE A LA DIVERSIDAD

En la visión de los centros educativos como instituciones educativas se ha caído a menudo en la trampa de homogeneidad frente a una diversidad. Un malentendido igualitarismo podía hacernos pensar que la homogeneidad, la igualdad entre las escuelas y la igualdad “en el producto” que ofrecen (en este caso, la enseñanza), garantizaba la igualdad de oportunidades de los estudiantes, especialmente respecto al sistema público de enseñanza. Pero ni en el plano social, ni en el educativo puede sostenerse hoy dicha premisa, pues existen diferencias y desigualdades de partida que si, no son atendidas, aumentan de forma progresiva las desventajas de personas y grupos que conviven en una diversidad cada vez más acentuada. En definitiva, las necesidades de las sociedades contemporáneas se producen en un contexto complejo y, si no se tiene en consideración la apertura de oportunidades y la atención a la diversidad, el principio de una educación inclusiva quedaría reducida a una simple parodia.

Para ello, es fundamental percibir a los centros educativos como sistemas que cumplen con determinados procesos de transición institucional y que todo el soporte existente en estos procesos tiene su significado y su fin en función de las necesidades sociales. Desde el análisis de los procesos de transiciones sociológicas y apoyados en autores como Casals (1998), Figuera (1997), podemos decir que este cambio implica la participación de un sistema de dispositivos institucionales y trayectorias que articulados entre sí, intervienen en las mencionadas transformaciones. Por tanto, estos procesos implican tanto al Gobierno, con el planteamiento de políticas públicas y a las instituciones mismas con el planteamiento de estrategias dirigidas a la innovación. En este marco, los cambios no pueden estar al margen de las características económicas, sociales, políticas y educativas que tienen los lugares.

Siguiendo a Puigdemívol (1998), la labor, cuando en un centro educativo se abordan cuestiones relacionadas con la diversidad, consiste en encontrar significados, apoyar desde los procesos de transición, asumir y potenciar lo que nos permite avanzar y crecer en la diferenciación del propio centro y transformar todo lo que representen lastres para dicho crecimiento.

Pese a las barreras creadas en el modelo de sociedades que no acepta al otro diferente, el reconocimiento de todas las culturas maternas cumple una función fundamental (Puigdemívol y Justiniano, 2004). Por un lado, resulta imprescindible reconocer estas culturas otorgándoles el lugar que corresponde en la currícula y en el sistema educativo mismo. Llevar a la práctica esta abstracción, significa plantear una estructura organizativa que permita la gestión de la currícula controlando la gradualidad, la coherencia y los procesos de transición implicados. En este marco se tendrá que considerar los momentos claves (antes, durante y después) de la gestión, el paso de los ciclos educativos, los procesos orientativos dirigidos a mejorar la práctica docente, el planteamiento de estrategias de seguimiento y evaluación.

Por otra parte, se trata de optar por una política institucional orientada a la construcción de una actitud intercultural, de integración de personas con necesidades particulares y de un clima similar que no sólo revalore las culturas, las lenguas y necesidades especiales del alumnado, sino que considere estas diferencias como un recurso pedagógico, teniendo en cuenta que las diferentes culturas representan una fuente de saberes, conocimiento y actitudes capaces de enriquecer la educación de toda la comunidad educativa. Desde estas perspectivas es imprescindible resaltar por un lado el significado de la diversidad y por otro, el trabajo que deben realizar los centros en función de esta diversidad existente en las aulas.

EL TRABAJO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN RELACIÓN AL ALUMNADO Y SU DIVERSIDAD

Como mencionábamos con anterioridad, en sociedades cada vez más heterogéneas es evidente que los centros educativos tienen la obligación de cambiar su racionalidad y por tanto, sus procesos de gestión. En este marco resulta importante destacar el término “diversidad” en su sentido amplio.

Siguiendo a Guldugll (2000), el concepto de diversidad implica que todos los estudiantes tienen necesidades educativas individuales propias y específicas. Sin embargo, consideramos que abordar el concepto de diversidad implica que estas necesidades están presentes en un contexto y exigencias determinadas, por tanto, es una cuestión compleja y amplia. En el presente documento nos aproximaremos al concepto de diversidad en función de:

- **Las características personales:** Desde esta dimensión debemos considerar los procesos cognitivos de los estudiantes y sus diferencias en cuanto a las habilidades

cognitivas, las capacidades y los ritmos y los estilos de aprendizaje, así como sus necesidades e intereses que mediatizan sus experiencias y formas de expresión y comunicación. Desde estas perspectivas el concepto de diversidad implica que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas

- **Las características sociales:** A partir de la procedencia social se evidencian las diferencias cualitativas del rendimiento académico, sus trayectorias y posibles limitaciones de oportunidades formativas.

- **Las características culturales:** Desde este punto de vista se destacan las variaciones entre los grupos culturales existentes, en los cuales no solo las diferencias de idiomas importan, sino también las geográficas, las históricas, las étnicas y las culturales.

Estas características se interrelacionan en el aula y a la hora de plantear una formación docente para la inclusión es fundamental su consideración. Asumir la diversidad entre el alumnado quiere decir tener en cuenta, como mínimo las siguientes consideraciones:

- Que los estudiantes que asisten a las escuelas acuden a ella con un bagaje de conocimientos y experiencias distintas.
- Que los estilos de aprendizaje, los ritmos y la capacidad de aprendizaje difieren.
- Que los intereses hacia los diferentes contenidos y ámbitos de aprendizaje también son distintos.

Evidentemente estos planteamientos nos llevan a reconfigurar el rol del docente de una escuela inclusiva de acuerdo a determinados los dominios competenciales (Jurado 1998; Detraux 1991):

Cuadro 1: Dominios competenciales de los docentes para una escuela inclusiva

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la diversidad que atiende. - Asesorar, orientar y plantear actividades en función de la cultura a integrar y/o necesidad educativa a atender. - Responder a un curriculum para todos - Debe enfrentar su desempeño profesional con actitudes positivas y realistas frente a sí mismo y a los estudiantes. - Gestionar el aula - Diagnosticar y evaluar |
|--|

El planteamiento de estas competencias permite incidir sobre la necesidad de proyectar una formación docente polivalente y flexible, por tanto, una formación dirigida al desarrollo de competencias adaptativas. La polivalencia constituye la base competencial suficiente como para adaptarse a los procesos de enseñanza- aprendizaje relacionados con la atención a la

diversidad. La flexibilidad lleva a disponer de competencias para innovar y adaptarse a los cambios que incorporan las dinámicas educativas, sociales y culturales. Este planteamiento, implica entrar en el análisis y en las propuestas sobre los procesos de gestión organizacional de las instituciones educativas que forman a los docentes y sobre el contenido de la formación.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN ANÁLISIS DESDE LAS ESTRUCTURAS FORMATIVAS Y DESDE EL CONTENIDO DE FORMACIÓN

La preparación de los docentes para la atención a la diversidad, tradicionalmente se ha realizado a través de la especialización y se ha focalizado en áreas relacionadas con la instrucción académica de alumnos con dificultades de aprendizaje derivadas de la presentación de determinadas discapacidades, en la gestión de problemas conductuales, en el conocimiento legislativo de la educación especial e incluso en el uso de tecnologías para personas con discapacidad. Pero, desde una visión actual de la atención educativa a la diversidad, hay que considerar no sólo al profesional especialista como un recurso de apoyo, sino fundamentalmente al profesor de aula ordinaria cuya formación debe incorporar la adquisición de competencias para mejorar dicha atención. Ello supone una modificación de los sistemas organizativos de las instituciones que forman a los docentes y una reconceptualización del papel de este profesional. Consideramos que estas estructuras deben responder a un análisis profundo de la realidad y sus necesidades (Ver gráfico 1). En este sentido, se plantean tres momentos claves:

- Antes: La formación docente inicial debe partir de un profundo análisis de la realidad socioeconómica y educativa del contexto español que le permita plantear una formación polivalente y flexible que responda en general a una reconstrucción total de la forma de hacer educación, y en particular, a la atención de la diversidad.
- Durante: Debe puntualizar en el desarrollo de competencias que favorezcan la escuela inclusiva y por tanto, se debe establecer una colaboración entre las universidades y las escuelas prácticas de formación inicial. En este contexto es necesario implementar nuevas estructuras en las instituciones de formación docente e implementar modelos psicopedagógicos de formación más amplios.
- Después: Es necesario establecer parámetros de análisis y reflexión sobre el desempeño docente desde la inserción laboral que permitan conocer y analizar las competencias desarrolladas en la formación inicial respecto a la atención a la diversidad.

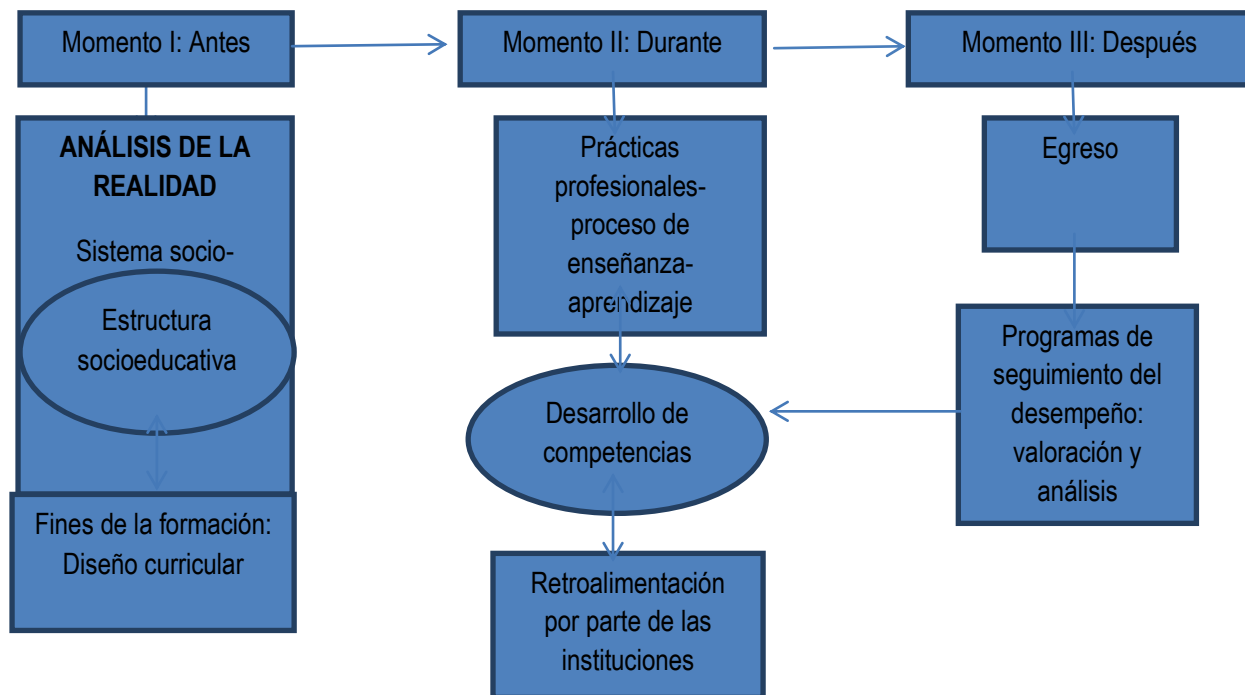


Gráfico 1: Análisis y sistemas implicados en el diseño y seguimiento de la formación docente

Los tres momentos descritos en el anterior gráfico nos inducen a plantearnos tres cuestiones básicas:

- **El proceso dialógico entre la universidad y la sociedad:** Existe la necesidad de retroalimentar los procesos educativos universitarios de la formación docente para la diversidad, a través del nexo con el entorno y sus necesidades. Por tanto, el lazo planteado entre universidad y sociedad debe estar fundamentado en una nueva cultura organizacional dirigida a la investigación para la innovación. En este sentido, el planteamiento de diseños de programas formativos de los docentes partirá de un análisis de necesidades y por tanto, responderá a una realidad en particular.
- **La estructura universitaria para la formación docente:** Es necesario crear estructuras dentro de la universidad que permitan establecer el proceso dialógico mencionado con anterioridad. Se puntualiza sobre las estructuras que permitan conocer y analizar las características de acceso, el seguimiento durante la formación y su nexo con instituciones de prácticas educativas y establecer el seguimiento de los egresados (estudios sobre la inserción laboral como mecanismo de valoración de las competencias desarrolladas durante la formación inicial).
- **El egreso de los docentes y su seguimiento:** A partir del egreso de los docentes, la universidad en coordinación con las instancias estatales debe iniciar un proceso de seguimiento al desempeño docente con el propósito de analizar el desarrollo de las competencias profesionales que favorezcan los procesos educativos de los estudiantes.

En lo que respecta al **contenido de los programas de formación docente** será importante reflexionar sobre los elementos implícitos y sus fines. Ver cuadro 2.

Cuadro 2: Preguntas claves a las que debe responder el contenido de la formación docente

Preguntas	Descripción
¿A quien educar?	Se atiende a una población diversa (individual, social y cultural)
¿Para qué educar?	Para realizar un proyecto-persona a través de: - La autoeducación, respetuosa con la naturaleza del alumno. - La heteroeducación, respetuosa con las leyes de la cultura. - La fantaeducación, respetuosa con las leyes de la proyección existencial.
¿Desde qué planteamientos educar?	Desde un planteamiento por competencias, entre las que se menciona: - Autonomía para tomar decisiones sobre sí mismo. - Interacción para relacionarse con su entorno inmediato. - Capacidades (análisis, interpretación, pensamiento divergente) - Valores universales (respeto, solidaridad, cooperación, lealtad...) - Destrezas relacionadas a la resolución de conflictos.
¿Cuándo educar?	- La educación se realiza en las distintas etapas del desarrollo humano.
¿Dónde educar?	- En lugares formales (familia y escuela) e informales (en la comunidad y en la vida en la naturaleza)

El cuadro 2 pone en evidencia la necesidad de plantear procesos y estrategias de enseñanza que consideren básicamente las variables de personalidad de los estudiantes, su diversidad en la globalidad del grupo-clase y además, que tengan como propósito fundamental alcanzar un resultado, es decir, el aprendizaje.

En general, se requiere percibir una visión holística de los docentes que permita su comprensión en función de lo que conoce, lo que piensa, lo que quiere y lo que hace, permitiendo determinar su competencia. Esta competencia no se puede valorar en función de las exigencias que establece hacia los alumnos, sino en función de los recursos, alternativas y apoyos que da al alumno para que incorpore aprendizajes.

Con relación a lo que conoce el docente, no podemos obviar que su formación y especialización en una materia puede conllevar lagunas desde un planteamiento de familia profesional, pero que puede ser suplantado por la preparación en los contenidos que hay que impartir. No obstante, lo que conoce debe referirse preferentemente a cómo ha de impartir los conocimientos, qué estrategias utiliza para conseguir aprendizaje por parte de los alumnos; éstas deben ser fruto de la reflexión e incluso de la investigación sobre los modos de aprender una determinada materia (didáctica especial) por parte de determinados alumnos (didáctica diferencial).

Lo que quiere el docente viene determinado por su propia situación personal y su posicionamiento con relación a la materia, a los alumnos y al propio centro educativo. Se trata, asimismo de determinar las actitudes con relación a la situación de enseñanza-aprendizaje.

Lo que piensa el docente se relaciona con sus teoría implícitas respecto la materia y cómo ésta debe tratarse; sus experiencias, su planteamiento ideológico, sus percepciones.

Lo que hace nos permite establecer la dimensión operativa o conductual de las acciones docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que especificar, por otro lado, que dada la estrecha relación e interdependencia entre los distintos elementos que conforman el acto didáctico, el análisis de cada uno de ellos de forma independiente pueden conformarse como algo especialmente parcial. No obstante, poner el énfasis en el papel del docente es crucial por ser el principal mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

- La atención a la diversidad implica abordarla desde las características sociales, individuales y culturales de los estudiantes e incidir sobre una concepción holística de la realidad.
- Para cambiar la racionalidad de los centros educativos es necesario trabajar desde los replanteamientos de su estructura, de su formación docente y desde la comunidad.
- La atención a la diversidad deja de ser un propósito de buenas intenciones para constituirse en una necesidad vital en los centros educativos contemporáneos. En consecuencia, los planteamientos y dimensiones en relación a la calidad educativa debe considerar también estos parámetros.
- La configuración de los centros educativos frente a la diversidad implica repensar su estructura, aplicar programas de formación continua a sus docentes y establecer una conexión con el entorno.
- La complejidad de la sociedad actual, los avances tecnológicos y los cambios que todo ello comporta en el modo de concebir las relaciones entre personas y el acceso al conocimiento no pueden pasar por alto en la estructura, en el funcionamiento de la escuela un aspecto tan relevante como la formación continua de los docentes.
- La investigación contribuye a afianzar y relaborar el conocimiento que tenemos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Llevar a la transformación a los centros de formación docente implica:
 - Partir de procesos investigativos que contribuyan al desarrollo de diseños curriculares.
 - Crear dispositivos institucionales que favorezcan los procesos de seguimiento y

evaluación de sus estudiantes y de sus egresados.

- Considerar que la universidad en general y la formación docente en particular, deben establecer procesos dialógicos con su entorno.
- Analizar y reflexionar sobre los procesos educativos desde su gradualidad, su coherencia y sus resultados.
- Analizar los dominios competenciales de los docentes para una escuela inclusiva.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea
- BEARNE, E. (1998). La atención a la diversidad en la escuela primaria. Madrid: La Muralla.
- BECK, U. (1998). La sociedad del riesgo. Barcelona: Paidós.
- BENGOCHEA, P. (1996). Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CASTAÑEDA, T.; ALDAZ-CARROLL, E. (1999). The Intergenerational Transmission of Poverty: some Causes and Policy Implications. Disponible en: <http://www.iadb.org/sds/doc/1258eng.pdf> (última visita: enero del 2011)
- CASTELLS, M. (1997-98). La era de la información. Economía, sociedad y cultura.(3 vols.) Madrid: Alianza Editorial.
- CASALS, R. (1997). La inserción social y profesional de los jóvenes. Barcelona: Paidós
- DE LORENZO, E. (1995). Integración de los Discapacitados en el Ambiente comunitario y escolar. Montevideo: Editorial Mano amiga.
- DETRAUX, J.J. (1991). Cómo formar hoy día a los profesores de educación especial. En Zabalza, M.A y Albete, J.R. (Coord.): Educación especial y formación de profesores. DOE: Univer. Santiago.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). «Gestión de la Competencia de Acción Profesional» en: Revista de Investigación Educativa, Vol. 20, n. 1, pp. 7-43. ELBOJ, C.
- FIGUERA, P. (1997). La inserción del universitario en el mercado de Trabajo. Barcelona: UB.
- GARDNER, H. (1998). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- GUTIERREZ, P. La integración educativa de personas con Necesidades Educativas Especiales. La Paz: La Cima.
- JURADO DE LOS SANTOS, P. (2001). Formación, atención a la diversidad e inserción profesional-laboral. Ponencia presentada en el III Congreso de Formación Ocupacional. Zaragoza (España)
- JURADO DE LOS SANTOS, P. (2001) «Integración educativa y educación especial como encrucijada hacia la innovación» En: Rev. Educar, núm. 19, 2001, pp. 77-86. — (1999) «La formación de los profesionales de programas de inserción socio-laboral que atienden a personas con discapacidad» en: Rev. Profesorado, Vol. 3., núm.2., pp. 83-

- JURADO DE LOS SANTOS, P. (1991). El maestro de educación especial. Actuación y perspectiva. En: La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- JURADO DE LOS SANTOS, P. (1993) La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel educativo de secundaria. Rev. De Educación Especial, núm. 15, pp. 25-37.
- JONES & WALLACE (1992). Youth, Family and Citizenship. Buckingham: Open University Press.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLÍVOL, I. (2001). Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- PUIGDELLÍVOL, I. & JUSTINIANO, M.D. (2004). Atención a la Diversidad. Módulo: Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) públicos de Bolivia. Barcelona: UVB
- RIVAS, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: Una relación asimétrica. Educere. Abril-junio, vol. 10(33), 361-367.
- STAINBACK, S & STAINBACK G. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Pirámide.
- SANCHEZ, S. (2004). Respuestas educativas a los fenómenos migratorios. En: Cuevas M. et al (Coord). Atención a la diversidad y calidad educativa. Ceuta: Grupo Editorial Universitario.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2011). Fortalecimiento de la formación docente en América Latina. Caracas: UNESCO.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2003). Education in a multilingual world. París: UNESCO.
- ZURITA, P. (2005). Formación de Recursos Humanos en el área de integración escolar. Santa Cruz: Universidad Católica Boliviana.

CONCEPCIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD DE LOS NIÑOS Y JÓVENES DE LAS ESCUELAS DE MISIONES. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*Pablo D. Vain, Fabiana I. Silva, Silvia E. Nudelman
Silvana C. Cardozo, Marta G. Vázquez, Evelyn Eichler
y Luisa Fonseca*
Universidad Nacional de Misiones. Argentina.
pablodaniel.vain@gmail.com

782

RESUMEN

Mediante esta comunicación, nos hemos propuesto compartir cómo ha sido la construcción del problema de investigación del Proyecto de Investigación 16H291 “Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Al recuperar los relatos de niños y jóvenes cuyas experiencias de integración resultaron positivas, pudimos comenzar a percibir lo significativo de la cooperación del grupo de pares en ellas. Y al mismo tiempo, al realizar el estado del arte, observamos que esta perspectiva, la visión de los pares acerca de la discapacidad, ha sido muy escasamente abordada en investigaciones. Creemos que ello implica una mirada adulto-céntrica, centrada en las intervenciones de los adultos: el docente del aula, el docente integrador, el personal directivo, los padres de los compañeros, el equipo técnico, etc. Nos hemos propuesto indagar sobre la mirada de los niños y jóvenes, pensando en el lugar protagónico del grupo de pares y el reconocimiento de las capacidades de los niños para apreciar y participar activamente en las cuestiones que conciernen a sus vidas.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los problemas de investigación no están dados. Los problemas de investigación se construyen. Y se construyen a lo largo de procesos no necesariamente lineales, ni exentos de incertidumbres, de dudas y contradicciones.

En nuestro caso, este proceso se ha parecido mucho a la descripción que ofrece Sirvent (2003: 19) cuando señala que una investigación “...empieza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se sumergen en el trabajo en terreno y van construyendo en un movimiento en espiral –de la empírica a la teoría y de la teoría a la empírica– sus categorías y proposiciones teóricas.” Por eso, creemos necesario comenzar este trabajo, presentando a modo de historia natural de la investigación, como fue el derrotero seguido en la construcción de nuestro problema.

Para hacer historia, repasamos las preguntas, las inquietudes, que nos llevaron a él. En nuestro

equipo de investigación, la mayoría de los integrantes además de ser docentes del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, somos parte del personal docente, directivo y técnico de Escuelas y Servicios de Educación Especial de las Ciudades de Posadas y Oberá. Desde este último espacio de trabajo, hemos acompañado numerosos procesos que antes llamábamos de “integración escolar” y que hoy son denominados de “inclusión educativa”. Este cambio de nominación obedece a que, las actuales políticas educativas en la República Argentina, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos”. Hoy se considera a la educación como un derecho básico y debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran accedan a ella. Y esta cuestión de garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, da lugar a la denominada “educación para la diversidad”. En este marco de la “educación para la diversidad”, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 de nuestro país establece que las escuelas deben dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como “escuelas inclusivas”.

Desde nuestras prácticas, nos cuestionamos: las conceptualizaciones cambian pero, las dificultades, los fracasos y las escasas experiencias positivas de los procesos a través de los cuales los niños con una discapacidad intentan educarse en el marco de las escuelas comunes ¿cambian? Y, cuando pensamos en los obstáculos que se presentan durante estos procesos, ¿por qué pensamos que la mayor barrera que enfrentan las personas en situación de discapacidad sea la falta de aceptación del otro? ¿Quién es el “otro” para el niño con una discapacidad, que atraviesa un proceso de inclusión?

Recuperando relatos de niños y jóvenes cuyas experiencias de integración resultaron positivas, pudimos comenzar a percibir lo significativo de la cooperación del grupo de pares en ellas. Esto, a través de las expresiones de agradecimiento de estos niños y jóvenes, al apoyo cotidiano y personal que recibían de sus compañeros ante las dificultades que emergían tanto dentro de la escuela, como en las tareas educativas fuera de ella. Nos preguntamos entonces: ¿a qué otro mirábamos?, ¿desde qué lugar miramos estos procesos de inclusión?

Creemos que lo hacíamos desde una mirada adulto-céntrica, centrada en las intervenciones de los adultos: el docente del aula, el docente integrador, el personal directivo, los padres de los compañeros. Este modo de mirar, nos dificultó pensar el lugar protagónico del grupo de pares y el reconocimiento de las capacidades de los niños para apreciar y participar activamente en las cuestiones que conciernen a sus vidas.

Al tomar conciencia de esto, surge la necesidad de apelar a las voces de los alumnos de las escuelas de nuestra provincia, que integran los grupos escolares que son parte esencial del contexto en el cual se desarrollan los procesos de inclusión. Así emergen nuevas preguntas: ¿cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos

casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Decidimos dialogar con los niños, teniendo presente a Esteban Levin (2010:11) que nos convoca a pensar "...la infancia desde y a partir de la experiencia y el acontecimiento, que al realizarse deja huellas imperecederas", y como agrega en su texto, pensar la historia del niño en tanto sujeto, atravesada por estos sucesos que penetran y generan discontinuidades, cambios, complejidades, estableciendo redes de sentido, de apertura y relación. La infancia, como tiempo en el que la subjetividad tendría que posibilitarse como acontecimiento único, singular y novedoso. (Levin, 2010). Aparece, entonces, otro interrogante: ¿los niños tendrán modos de encontrarse con el otro, impregnados de otras construcciones, diferenciadas de las referencias de sus adultos significativos o sólo reflejan las de éstos?

Las interpelaciones que se abrieron, nos condujeron a pensar que era necesario conocer las representaciones de los niños y jóvenes de las escuelas de nuestra provincia acerca de los niños y jóvenes con discapacidad, para poder tener una mirada integral sobre los procesos de inclusión escolar de personas con discapacidad dentro del sistema educativo provincial. Pensamos que estudiando las cuestiones vinculares y valorativas, que se ponen en juego en el grupo de pares durante los procesos de inclusión, se podrá intervenir en ellas de modo de facilitar este proceso.

Al elaborar el Estado del arte, advertimos que la mayoría de las investigaciones que habíamos podido relevar, referidas a las experiencias de inclusión escolar, se centraban en los discursos y perspectivas acerca de las mismas, de los docentes que participan en ellas: tanto los docentes de educación común, como los docentes de educación especial. Por el contrario, son escasos los estudios relacionados con el registro de la percepción, la perspectiva de los alumnos de las escuelas en las que se realizan las mismas, siendo que ellos son parte fundamental de estos procesos, en tanto conforman el grupo que recibirá, que será anfitrión del sujeto que se desea incluir.

Creemos que esta elección, la de valorar la opinión de los niños y jóvenes alumnos, nos posibilitará una intervención en los procesos de inclusión educativa, desde una mirada integral, una mirada que incluya a todos los actores, una mirada reflexiva sobre nuestro accionar, como señala Echeita (2008: 15): "Esta cuestión nos introduce también de lleno en el ámbito de los modelos y las prácticas de investigación necesarias, no sólo para traer a la palestra las voces de los propios protagonistas de estos procesos, sino, sobre todo, para contribuir a la emancipación de niños, jóvenes o adultos sujetos a la opresión de concepciones y prácticas excluyentes. Esto es, escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimientos técnicos relativos a los enfoques sobre la obtención de datos; un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo."

Compromiso que para nosotros refiere a la construcción de una “cultura escolar” (Hargreaves, 2005) que, precisamente, valore su opinión y se movilice para tenerla presente.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

“¿Quién no reproduce dentro de sí, al mundo que lo genera?”

Eduardo Galeano

En la presente investigación sostenemos que el concepto de discapacidad, es el resultado de una construcción social. Los sujetos humanos construimos realidades, pero no solo materiales sino simbólicas. Y esa construcción de la realidad, que es social, también nos produce como sujetos humanos. En este trabajo, entenderemos por producción de subjetividad al conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos, en tantos sujetos sociales.

Bleichmar (1999) nos permite diferenciar entre condiciones de producción de subjetividad y condiciones de constitución psíquica, algo que según plantea esta reconocida psicoanalista: “(...) puede definirse en los siguientes términos: la constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.”

Nuestras concepciones sobre la justicia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social. Y es durante ese proceso, que los sujetos vamos construyendo y otorgando sentido al mundo social. De allí que nos resulte interesante, la perspectiva planteada por Berger y Luckmann (1968) que diera nombre a su libro *La construcción social de la realidad*. Entre otros aportes, estos autores proponen que un lugar social particularmente importante donde se produce la realidad social, son las instituciones. Y que esas instituciones son vividas por los sujetos¹ como entes cristalizados, y están naturalizados de tal modo, que su existencia no puede ser cuestionada.

Un ejemplo de ello, que tendrá especial relevancia en la indagación que nos proponemos, es el de la escuela. Ya que, a pesar de ser una institución que toma forma en la modernidad, en las representaciones del sujeto moderno y posmoderno, está instalada como si hubiera existido siempre, al punto tal que muchas veces suele confundirse educación con escolaridad.

En el Informe Final del Proyecto *Discursos y percepciones sobre el trabajo infantil, sus causas y sus consecuencias* del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento

(2007: 11) se afirma: “La idea de que niños, niñas y adolescentes constituyen su subjetividad al transitar por diversos ámbitos institucionales, entre los cuáles ocupan un lugar central la familia y la escuela entre otros, remite al carácter social del individuo. A lo largo de su vida, niños, niñas y adolescentes transitan distintos procesos de socialización, muchos de ellos de manera simultánea, que van formando en ellos un acervo subjetivo de conocimiento de sentido común, a partir de la apropiación de parcelas del acervo social. En dicho acervo subjetivo se sedimentan conocimientos, habilidades, recetas y tipificaciones, a través de las experiencias vividas. Las parcelas de acervo social son internalizadas por el individuo en forma paralela al flujo de experiencias; de este modo, el acervo subjetivo de cada individuo resulta de 'lo que le queda al individuo de cada experiencia' (Schutz y Luckmann, 1977).”

Pero, si la construcción social de la realidad está anclada, en buena medida, en la experiencia institucional, resulta particularmente interesante analizar el modo en que los sujetos humanos transitan por las instituciones y desarrollan un conjunto de percepciones y concepciones respecto a diferentes aspectos de la vida.

El informe de investigación citado precedentemente (2007:10), vincula intensamente los procesos de subjetivación con los procesos de socialización: “Resulta claro que en momentos constitutivos de la subjetividad, los contextos institucionales con los que interactúan niños, niñas y adolescentes tienen una función primordial. Sus visiones, valores éticos, de justicia, ideales, transgresiones, injusticias, prejuicios, etc. son co-constructores de la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes, de las miradas que las familias se forjan acerca de las instituciones y, por ende, de las formas en que se resuelven las relaciones y transacciones entre ese mundo institucional, el ámbito familiar y el propio sujeto.”

Esto resulta de particular relevancia en el caso que nos ocupa, en tanto nos interesa indagar cómo se generan y desarrollan las concepciones de los niños en relación con la discapacidad, así como también acerca de los procesos de inclusión educativa de los sujetos con discapacidad.

Para acceder a este conocimiento, necesitamos encontrar la evidencia empírica acerca del modo en que los niños de la escuela primaria desarrollan esas concepciones, y para ello nos aproximaremos al problema, desde las narrativas de los propios niños. Ya que “(...) los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” nos enseñan Connely y Clandinin (1996:12).

¿Cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Como afirma Barabtarlo (2009:7) “En la narración, el lenguaje se liga a la construcción de la identidad.” Y en esa dinámica, se articulan subjetivación social y construcción de la identidad. Y es a partir de esa identidad, que nos habla de la mirada que tenemos acerca de nosotros y de los otros, que se despliegan nuestras prácticas sociales.

Por eso, es interesante indagar acerca del modo en que ese narrar como somos y como miramos a los otros, en este caso, a esos otros marcados por la discapacidad, puede ser una manera interesante de comprender como esas miradas favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión escolar.

EL DISEÑO METODOLÓGICO

Se trabajó en la definición del diseño metodológico, optando por una combinación entre dos técnicas. El trabajo central, estará basado en los Grupos Focales. Mientras que a partir de la posibilidad de aumentar su dedicación al proyecto, mediante el concurso de una Beca del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la Provincia de Misiones, por parte de una de las integrantes del equipo, se agregó una investigación paralela y complementaria, basada en una historia de vida de un sujeto discapacitado, que haya podido finalizar la escolaridad, en una institución de educación común. El empleo del método biográfico apunta a escuchar los relatos, en las voces de los actores. ¿Cómo fueron las actitudes de los compañeros? ¿Aceptación, rechazo, ayuda, compasión? Connely y Clandinin. (1996) señalan también, como la historia o el relato, sería el fenómeno y la narrativa, su investigación. Pero para adentrarnos en el relato, hasta construirlo como narrativa, hemos elegido apelar al enfoque biográfico. “La perspectiva narrativa nos permite –afirman Leite y Rivas Flores- acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.” (2009: 89).

NOTAS

¹ En realidad los autores citados, utilizan los términos “experimentadas” (en lugar de vividas) e individuos (en lugar de sujetos). El cambio de términos es nuestro y deliberado, en tanto se corresponde mejor con nuestra perspectiva teórica.

REFERENCIAS

- BARABTARLO Y ZEDANSKI, A. (2009). La Historia de Vida. El Encuentro con Nuestra Subjetividad. México: Castellanos.
- [BERGER](#), P. y [LUCKMANN](#), T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

- BLEICHMAR, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Revista Ateneo Psicoanalítico Subjetividad y propuestas identificadoras N° 2. Buenos Aires. <http://www.silviableichmar.com/framesilvia.htm>
- CONNELY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7.
- ECHEITA SARRIONANDIA, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Madrid.
- HARGREAVES, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- INSTITUTO DEL CONURBANO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO. (2007). Informe Final del Proyecto Discursos y percepciones sobre el trabajo infantil, sus causas y sus consecuencias. Buenos Aires.
- LEVIN, E. (2010). La experiencia de ser niño. La plasticidad simbólica. Buenos Aires. Nueva Visión.
- LEITE, A. y RIVAS FLORES, J. en RIVAS FLORES, J. y HERRERA PASTOR, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.
- SIRVENT, M. (2003). El proceso de investigación. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

LA (NO) INCLUSIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Lisandro David Hormaeche
Universidad Nacional de La Pampa. Argentina
profesorhormaeche@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos revisar brevemente algunas consideraciones teóricas en relación a la tensión que existe en el proceso de (no) inclusión de los pueblos indígenas en el proceso de construcción de políticas educativas en la Argentina en la última década. Para ello se analizarán algunos elementos teóricos propios de la educación intercultural, para contraponerlos a las realidades educativas y de las propias comunidades originarias. Todo esto nos permite sostener que no existe una participación real de las etnias existentes en la elaboración de las propuestas curriculares oficiales, sino que por el contrario, implícitamente subyacen representaciones y construcciones socioculturales negativas de la alteridad indígena, en los discursos educativos actuales, lo cual limita una educación para y con la diversidad.

789

INTRODUCCIÓN

Pensar en términos de interculturalidad debe implicar tanto el reconocimiento de que en la violenta historia de nuestra sociedad la guerra contra los pueblos indígenas fue el primer genocidio, y la acción civilizadora, el primer gran etnocidio (Tamagno 2009); como una transformación estructural socio-histórica en la que los pueblos históricamente oprimidos sean parte constitutiva (y no aditiva) de una propuesta alternativa de sociedad (Walsh 2007).

La educación concebida como una “construcción” social es una actividad ideológica que responde a circunstancias teóricas, políticas, culturales, socioeconómicas e históricas; a concepciones antropológicas; a una cosmovisión y una ideología que ha sido formulada de manera consciente y colectiva con objetivos políticos formales (Wallerstein 2000). Es así que en las praxis y en las teorías educativas subyace una concepción de hombre que se enmarca en una cosmovisión determinada.

La propuesta entonces, es referirnos brevemente a líneas que definen a la educación intercultural y al lugar que se le otorga a los Pueblos Originarios en la construcción de las propuestas en el marco de los cambios socioeconómicos y culturales de la Argentina en el siglo XXI.

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

La noción de cultura atraviesa la gran mayoría de los estudios sobre la escuela y la educación (Batallán, 2007). En educación, la *deshistorización* que produce el 'culturalismo' (proveniente del funcionalismo), como enfoque para el análisis de las relaciones sociales en la escuela presente, encuentra explicaciones en una supuesta cultura escolar que sobrentiende prácticas recurrentes. El cierre conceptual de la vieja noción de cultura, que se asienta en un imaginario *locus* empírico y en las pautas o costumbres valoradas (ethos) que se reproducen por los procesos de endoculturación o apropiación de códigos y del lenguaje, empobrece el análisis de los procesos sociales que se dan dentro de mundos particulares fuertemente marcados por la política y la historicidad de los procesos (Batallán, 2007; Batallán y García, 1992).

790

La cultura es un proceso complejo y la educación es una forma de ver la cultura, ya sea como transmisión, reproducción, integración, cambio o interacción, aunque, en cualquier caso, siempre se trata de procesos sociales.

Hay una propuesta, en el marco de las nuevas corrientes de la antropología dialógica de ubicar la noción de cultura como un concepto descriptivo no determinista, tal como sostiene Rockwell (1980), en continuidad crítica con Clifford Geertz. Sostiene esta autora que la cultura no explica sino 'que quiere una explicación histórico-social que dé cuenta de su persistencia y transformación', y propone con cautela que si hubiese que mantener el uso del término 'cultura' sería sólo a un nivel muy concreto, descriptivo de las formas cotidianas que asumen los procesos de producción y reproducción, y de la reflexión cotidiana de los sujetos sociales sobre su realidad (Rockwell, 1980).

Siguiendo esta línea de análisis, debe pensarse que la interculturalidad no se trata de una dimensión que se limite sólo al campo de lo educativo. La interculturalidad se encuentra presente en todas las relaciones humanas en general y como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo. La interculturalidad es una actitud de apertura, de diálogo horizontal y de enriquecimiento recíproco. La propuesta intercultural busca generar espacios de liberación y acuerdo en los que no existan minorías excluidas de representación, opinión y capacidad de decisión en los ámbitos de administración del poder. Ello supone el diálogo intercultural, pero con identidad, lo cual es una postura que busca colocarse en el lugar del otro, entenderlo desde su visión de mundo y su jerarquía de valoraciones y, especialmente, aceptar que los diferentes grupos y culturas están interrelacionados y se influyen mutuamente.

La construcción discursiva de la organización sociocultural conlleva procesos de recíproca identificación. Si el discurso es una organización de sentido funcional para la cultura en cuyo seno se produce, todo texto encierra, además de su mensaje superficial, un conjunto de discursos. Los discursos producidos en una cultura pueden analizarse según dos grandes categorías: los discursos reproductivos que tienden a la conservación del sistema cultural y los

discursos productivos que tienden a modificar ese sistema. La cultura, entendida como un todo sistémico cuyas partes se constituyen como discursos que interactúan con las otras mediante textos, consiste en una tensión entre los discursos productivos y los reproductivos (Guérin, 1992). Los discursos se potencian, se transforman, se modifican y se re-escriben constantemente. La pugna interdiscursiva implica la aparición de un discurso hegemónico que predomina temporariamente sobre los demás.-

En este juego de identidades frente a una misma situación, es factible destacar los siguientes elementos: las identidades son contradictorias, cruzándose o dislocándose mutuamente; las contradicciones actúan tanto afuera, en la sociedad, atravesando grupos políticos establecidos, como en lo íntimo de cada individuo; que ninguna identidad singular (de clase, de género, de raza, etc.) puede englobar todas las diferentes identidades; que existen hoy identificaciones rivales y dislocantes, emergentes de nuevas identidades oriundas de nuevos movimientos sociales (los movimientos indígenas, el feminismo, las luchas negras, los movimientos de liberación nacional, los movimientos pacifistas y ecológicos, etc.); que la identidad cambia de acuerdo con la forma como el sujeto es interpelado o representado, en un proceso descrito como un cambio de una política de identidad (de clase) para una política de la diferencia. (Fleuri 2004). Las construcciones simbólicas, ancladas en el inconsciente, conforman manifestaciones del imaginario como un conjunto coherente y dinámico que contienen una multiplicidad de sentidos. El imaginario se vincula con la praxis a través de las utopías y da cabida a la creatividad más allá del plano consciente, racional y de las normas sociales; en este sentido se convierte en base de las ideologías como formas de control y sometimiento (Arruda y de Alba, 2007: 291, 295).

La educación en la perspectiva intercultural pasa a ser entendida como el proceso construido por la relación tensa e intensa entre diferentes sujetos, creando contextos interactivos que, justamente por conectarse dinámicamente con los diferentes contextos culturales en relación a los cuales los diferentes sujetos desarrollan sus respectivas identidades, se torna un ambiente creativo y propiamente formativo, o sea, estructurante de movimientos de identificación subjetivos y socioculturales. En este proceso, se desarrolla el aprendizaje no apenas de las informaciones, de los conceptos, de los valores asumidos por los sujetos en relación, sino sobre todo el aprendizaje de los contextos en relación a los cuales estos elementos adquieren significados. En estos entrelugares, en el espacio ambivalente entre los elementos aprendidos y los diferentes contextos que pueden ser referidos, puede surgir lo nuevo, es decir, los procesos de creación que pueden ser potencializados en las fronteras de las situaciones límites.

Francesco Ciatloni (1998), en el análisis que realiza sobre Bourdieu y Passeron, menciona que los autores relacionan continuamente las funciones de reproducción y de legitimación entre sí y con la autonomía relativa de la escuela. De esto se desprende que el aporte de la escuela es insustituible por cuanto resguarda la reproducción tanto de las estructuras sociales como de las culturas dominantes a las que consagra como legítimas, haciéndolas aceptar de esta manera sin apremios. La 'violencia simbólica' es exactamente la acción pedagógica que impone

significaciones y las impone como legítimas. Pero justo esta legitimización implica la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción; sin disimulo, las funciones específicamente sociales de la escuela serían evidentes y esto tendría como consecuencia el impedir que la escuela pudiera llevar a efecto su cumplimiento.

La organización sociocultural refiere a la interacción de diversos espacios socioculturales: una interna debido a que comparten un repertorio conceptual que les permite pasar del percibir al ver, y otra externa, debido a que comparten otros espacios socioculturales. Todo constituye una tensión permanente destinada a construir discursivamente y preservar el “nosotros” frente a los “otros” definidos en los términos de las cambiantes necesidades del “nosotros”. En los espacios sociales las creencias e ideas se tensionan y se mezclan con nuevas experiencias; en consecuencia las representaciones se inscriben dentro de los cuadros de pensamiento preexistentes, tributarios de los sistemas de valores, creencias, normas, y tradiciones propios de la cultura (Banchs, 1991).

En este sentido, la escuela ha utilizado diversas estrategias para construir, a lo largo de su propia historia, los discursos que abonan los imaginarios sobre las alteridades. Un ejemplo de estas estrategias son, por ejemplo los textos y manuales escolares, que no dejan de ser discursos aún más concretos que se generalizan en su uso dentro del sistema educativo. Tamagno (2009) afirman que la ausencia, en el campo de las políticas educativas, de un ajuste conceptual y de una clara definición del concepto de interculturalidad representa otro obstáculo epistemológico que impide superar el multiculturalismo, cuestionado en el ámbito académico.-

La escuela ha de actuar en una doble dirección: promover la identidad cultural de los diversos grupos culturales, y a la vez, crear espacios comunes en los que sea posible la interacción y el encuentro en aquello que les une o les es común. Muñoz Serrano (1997) resumen los objetivos de la educación intercultural de la siguiente manera: la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; el aumento de la capacidad de la comunicación entre personas de diversas culturas; la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; el incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos. Entonces, la educación intercultural exige pensar la enseñanza 'de otra manera', crear estructuras de enseñanza y aprendizaje que permitan la expresión de valores culturales distintos y la promoción y defensa de los mismos. Una enseñanza dogmática, autoritaria hace imposible el ejercicio del diálogo y la expresión de las diferencias.

Existe un discurso oculto que está generalizando la idea de que la educación intercultural sólo tiene sentido en aquellos colegios o aulas donde hay niños y niñas 'visiblemente' diversos por su origen étnico, idioma, color de piel, etc. Con esta perspectiva se niega al resto del alumnado el conocimiento explícito y amplio de las diversidades culturales, la existencia de los 'otros', y con ello el ejercicio de la tolerancia, el conocimiento y respeto de las otras culturas y la promoción de actitudes antirracistas, que este tipo de educación intercultural conlleva. En este sentido,

podríamos afirmar que la peor desigualdad es tratar igual a seres desiguales.

¿ESTADO MULTICULTURAL O PLURICULTURAL?

En un estado multicultural se reconoce y respeta su particularidad cultural, siempre y cuando se garantice su acceso a la cultura 'universal'. Se supone así que los sujetos de este derecho pueden 'gozar' de su particularidad siempre y cuando accedan al 'verdadero' saber que les ofrece la 'cultura universal'. Los saberes de

La lógica se reproducen los principios de la colonialidad del poder que, al establecer un sistema clasificatorio basado en jerarquías, ubica a unos sujetos en la cúspide y al resto por debajo de la misma. La colonialidad del saber opera con la misma lógica, aplicando el sistema de jerarquías a los saberes de estos sujetos.

La i

tnicos y la

s problemático, lengua a bilingüe e igualmente las lenguas-culturas que se aprenderían son la del grupo étnico y la de la sociedad dominante.

Entendemos que la producción de los discursos escolares sobre los indígenas en Argentina se vincula con dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Su emergencia y consolidación inicial (últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX) se articula con la conformación del Estado nacional, los procesos identitarios en los cuales intervino el sistema de educación pública y los procesos económicos y sociales de ocupación del espacio en los territorios del norte y del sur. (Artieda, 2006: 106). En algunos países, como la Argentina, la nacionalización compulsiva había funcionado por mucho tiempo como aspiración a una homogeneidad blanca de la nación (Grimson, 2011). El resultado de la homogenización no debe tanto entenderse en términos de 'realidades', como de construcción ideológica a partir de la apropiación colectiva de percepciones que se resuelven en el nivel del imaginario. Los objetivos sociales de la enseñanza de la historia nacional suelen dirigirse al ámbito de la socialización, al de las actitudes, y por consiguiente, al terreno identitario. Éste último, constituye una proyección para cualquier nación y su presencia podrá advertirse en el escenario educativo de distintas formas, explícitas o implícitas. Así, entre este tipo de objetivos podemos referirnos a la valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional; la valoración positiva de la evolución política del país; y, la identificación con características, hechos y

personajes del pasado. Estas ideas fueron, inicialmente estimuladas con el proyecto de la generación del 80, donde hubo un interés por los estudios y la enseñanza de la historia nacional, y se impulsó la celebración de las fiestas patrias y los homenajes a los héroes, la construcción de estatuas y monumentos, el relevamiento de sitios históricos y la creación de museos (Bertoni, 1999).

Ahora bien, en la actualidad, es imposible pensar en un Estado Nacional culturalmente homogéneo. Como mencionamos antes, el multiculturalismo hace referencia al reconocimiento de la presencia de diferentes culturas en un mismo territorio, y en esta línea, el interculturalismo es también una forma de intervención en sociedades multiculturales pero plantea la relación entre culturas por lo que es superadora del Pluriculturalismo. Se funda en la concepción de que las distintas culturas tienen elementos que aportar, que nos podemos enriquecer mutuamente en términos de conocer y tratar a los distintos miembros y que una sociedad es tanto más rica, más viva, más pujante en cuanto sea capaz de abrigar en su seno mayor número de propuestas alternativas que se enriquezcan mutuamente. No manejarnos en términos de respeto por lo que ellos son, sino propiciar una actividad que sea capaz de aprender de ellos, intercambiar experiencias y enriquecernos mutuamente. Implica un cambio de nuestra relación con los otros que no vea 'al otro', como 'aparte', otros que están allí pero excluidos de todo diálogo (Juliano 1998).

Desde este enfoque, la educación intercultural consiste en enseñar a que cada persona tome conciencia y asuma su identidad, entendida como la suma de todas sus pertenencias, dentro de la cual la pertenencia a la comunidad humana sería la más importante, sin borrar las particulares, de manera que nadie se sienta excluido de la sociedad común que se está formando. Una persona que no tenga que renunciar a ningún tipo de pertenencia y que aprenda a asumir las pertenencias diversas y contradictorias, una persona que sea emancipatoria y transcultural.

Entonces, el Estado multicultural no puede pensarse como un espacio que posee límites territoriales fijos, con una identidad definida y palpable. Por el contrario, debe pensarse desde una perspectiva de frontera donde, como afirma Alejandro Grimson, “las prácticas culturales cruzan fronteras que las identificaciones reproducen y refuerzan” (Grimson, 2011: 117). Esto moviliza, cuestiona, irrumpe, desnaturaliza y genera conflictos al interior de las sociedades, entre los estados y sus propias fronteras.

EDUCACIÓN PARA/CON/SIN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Para los Pueblos Indígenas, la escuela o nunca los incluyó y si lo hizo, fue y desde un proceso permanente de aculturación. La necesidad de llevar adelante un proyecto de educación indígena significativo, implica un compromiso de educadores y las propias comunidades indígenas de repensar la escuela y la educación en una reflexión atenta a la polifonía de voces que se encuentran imbricadas en el proceso.

La lucha indígena es una cuestión presente y no un hecho del pasado en el contexto Argentino. Como tal tiene que tomarla el sistema educativo en todos sus niveles. Y en tal sentido, como educadores nos consideramos constructores de sujetos políticos, de nuevas ciudadanías, con la responsabilidad de develar cuál es la confrontación actual entre poderes hegemónicos y construcción de alteridades.

A modo de ejemplo de lo que venimos afirmando, desarrollaremos un breve ejemplo. En el marco de la Ley Nacional de Educación n° 26.206 y la Ley de Educación de la provincia de La Pampa n° 2511, cada jurisdicción desarrollaría, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, una caja de contenidos curriculares mínimos para las asignaturas de los tres primeros años del Ciclo Básico Secundario. En el caso de la asignatura Historia, la construcción de esos contenidos marcó una novedad importante. Fueron convocados para el diseño no solo a docentes especialistas del ámbito universitario, sino también a docentes en ejercicio de la enseñanza de la historia y referentes de las áreas regionales de cultura, investigación, docentes jubilados y representantes de los gremios jurisdiccionales. Sin embargo, en la mesa de discusión, no hubo integrantes de la comunidades indígenas que pudieran ayudar a discutir, construir y cuestionar qué y cómo se enseña sobre la historia indígena rankel (etnia de la provincia de La Pampa).

Las representaciones de la 'cuestión indígena' siguen perdurando en el colectivo imaginario, limitando una verdadera situación de construcción de identidades que den sentido de pertenencia a un conjunto de características propias, reconocidas como válidas. Asimismo, la educación intercultural como tal, tampoco es factible de que se desarrolle, sino quedar, simplemente, en una 'traducción literal' del currículum que debe ser enseñado y aprendido.

REFERENCIAS

- ARTIEDA, T. L. (2006) "Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000)" en KAUFMANN (Dir), Miño & Dávila Editores, Buenos Aires, pp.105-148.
- ARRUDA, Angela y Martha de ALBA (Coords.) (2007) *Espacios, imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*, Anthropos/ UAM, México.
- BANCHS, M. (1991). *Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación*, Boletín de AVEPSO, (XIV), 3-16.
- BATALLÁN, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Paidós, Buenos Aires.
- BATALLÁN, G. y J. F. GARCÍA (1992) "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico" en *Revista Publicar n° 1*, Buenos Aires, Colegio de Graduados en Antropología.
- BERTONI, L. A. (1999), "La inmigración", *Historia visual de la Argentina*, Clarín, Buenos Aires, Fascículo 81

- CIATALONI, F. (1998) *Introducción a Bourdieu y Passeron: la reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, México, pp. 15-31
- FLEURI, R. M. (2004) "Intercultura y Educación", en *Astrolabio N°1*, Revista Virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- GUÉRIN, M. A. (1992), *Texto, reproducción y transgresión. La relectura de las Crónicas de Indias como testimonio de la modernidad*, Asociación Amigos de la Literatura Latinoamericana, Buenos Aires.
- GRIMSON, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- JULIANO, D. (1998) "Universal/Particular. Un falso dilema" en BAYARDO y LACARRIEU (comp) *Globalización e identidad cultural*, Ciccus, Buenos Aires, pp.27-37.
- LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN n° 26.206 (2007) Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires.
- LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN n° 2511 (2008) Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa, Santa Rosa.
- MUÑOZ SERRANO, A. (1997) *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Escuela Española, Madrid.
- ROCWELL, E. (1980) "Antropología y participación. Problemas del concepto de cultura", DIE, México (mimeo)
- TAMAGNO, L. (comp.) (2009) *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- WALSH, C. (2007) "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento desde la diferencia colonial", en S. CASTRO GÓMEZ y R. GROSGOUEL (eds) Quito, Siglo de Hombre.
- WALLERSTEIN, I (2000) *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN NO EXISTEN CAMINOS INTERMEDIOS

Asunción Moya Maya
Universidad de Huelva
asunción@uhu.es

RESUMEN

En esta comunicación se presenta una reflexión sobre la realidad de la inclusión en nuestras aulas. Hablamos de inclusión, de escuelas para todos, de participación de todos... y estamos viviendo y somos espectadores muchas veces pasivos y lo más importante, invisibles antes nuestros ojos, realidades que nos rozan pero parecen que no nos afectan... No hay caminos intermedios, no se puede ser un poco inclusivo, moderadamente segregador, algo excluyentes... puesto que inclusión y exclusión son procesos interconectados, no hay espacios de pensamiento e intervención intermedio, y ello se manifiesta en algunas situaciones de exclusión vividas por el alumnado de Magisterios durante sus prácticas. Esta no neutralidad debe reflejarse en todo el proceso del acto didáctico y de su postura dependerá toda nuestra intervención.

797

INTRODUCCIÓN

Los controvertidos cambios que se han experimentado de forma vertiginosa y espectacular en las últimas décadas han modificado de forma generalizada actitudes, prácticas, decisiones... en la sociedad contemporánea, y aunque ni podemos ni sabemos avanzar los efectos de estos desarrollos en apariencia rectilíneos, pero como indica Palmero Cámara (2000, 246) "*saturados de ambigüedades, contradicciones y movimientos espirales*", es indiscutible que han cambiado mecanismos básicos de convivencia social y cultural transmitidos y modificados a través de los siglos.

Es evidente que con la integración se han alcanzado cotas y logros inimaginables en tiempos no muy lejanos. Lejos, afortunadamente, están situaciones que pudimos presenciar en los centros de franca oposición a que los alumnos y alumnas "especiales" estuvieran en las escuelas ordinarias, grupos de padres protestando, inspectores en los claustros para "convencer" al profesorado...

Pero no podemos quedarnos en estos indiscutibles logros y mirar para otro lado ante situaciones de falsa integración que, aún después de muchos años de vigencia de la integración en nuestro contexto, presenciamos. Si tenemos presente que la finalidad de la educación es el desarrollo integral del alumno o alumna, en ocasiones parece que este objetivo se refiere, a un grupo de alumnos/as, no a todos.

A veces, se equipara integrar con emplazar, matricular... y en este sentido pensamos que no basta con que el niño y niña con determinadas necesidades asista a la escuela ordinaria, se le apoye, sino que lo verdaderamente importante es que esté incluido; es decir, que la escuela proporcione una respuesta educativa para todos y cada uno de sus alumnos y alumnas en las aulas.

"Por tanto, el problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar no homogéneo, en el que cada cual pudiera progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares y que pueda adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepta y está preparado para enfrentarse a la diversidad... Cada vez que un profesor o una profesora intentan programar su enseñanza con el objeto de que sea relevante para todos los alumnos de su grupo, sin excluir precisamente a aquellos con necesidades educativas más complejas, terminan encontrando métodos de enseñanza y formas de organización que resultan útiles para todos y no sólo para aquellos que desencadenaron el proceso" (Echeita, 1994, 67).

Son situaciones de exclusión solapadas aquellas voces hablando de necesidad de programas distintos, aulas diferentes, proyectos diferenciados, centros educativos "adecuados" para alumnos y alumnas con problemas de aprendizaje o capacidades más altas... Reflexionamos si el problema está en los alumnos y alumnas o en la capacidad y voluntad del profesorado para atender esta diversidad.

Defendemos que no sólo es cuestión de recursos y de apoyos, sino de la necesidad de definir y reflexionar desde la propia comunidad educativa la atención a la diversidad, pues detrás de estos planteamientos existe toda una concepción de la educación. No estamos defendiendo sólo el acceso a la educación de todos, sino también el compromiso de no discriminar mediante formas de organización, apoyos o decisiones, que sean restrictivas y segregadoras para determinados alumnos y alumnas. Como señalaba García Pastor (1997) es hora que empecemos a dejar de hablar de integración, una trampa que perpetúa la segregación disfrazada, para hablar de educación.

Todas estas consideraciones y limitaciones necesariamente han ido delimitando nuevos horizontes, planteamientos alternativos. El mismo término de integración nos remite a algo determinado, instaurado, cerrado en lo que un alumno/a debe entrar, introducirse. En este sentido es por donde se empezaron a escuchar voces y reflexiones que insistían en que no es el alumno o alumna quien debe integrarse, sino que es el sistema quien debe incluirlos.

"En la Conferencia mundial de Educación para todos celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia) se postulaba una escuela que responda a las necesidades de todo el alumnado, sea cual fuesen

las características personales, psicológicas o sociales de éstos. Se pretende una escuela más eficaz y una educación lo más humana posible, para cada uno de los estudiantes que acuden a ella, con independencia de si tienen o no discapacidades, o pertenecen a una cultura, raza, o religión diferente.

Ainscow (2001, 293) define la inclusión como:

“Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas”.

799

Stainback y Stainback (1992):

“una escuela inclusiva es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados para que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades”.

Arnáiz (1996, 28):

“... una escuela inclusiva es un lugar donde todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan necesidades satisfechas”.

García Pastor (1999):

“para ser inclusiva una escuela necesita reunir las mismas condiciones que para ser “una buena escuela” y una buena escuela, en la medida que un buen profesor, no es aquel que tiene los alumnos más brillantes sino aquel comprometido con la promoción de todos y cada uno de sus alumnos”

Stainback y Stainback (1999) proponen tres razones a favor de una escuela inclusiva indicando que ésta debe servir: Para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en contextos naturales, de educación integrada y comunidad, para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial y en definitiva para hacer lo que es justo y equitativo.

El término de inclusión se ha visto favorecido por los principios propuestos por *Stainback y Stainback* (1999):

a) Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario. Es decir, es

una filosofía que valora de un modo positivo la diversidad y que debe de estar presente en todo el alumnado a lo largo de su escolaridad.

- b) Seguir el principio de las proporciones naturales, aceptando en las escuelas a todo el alumnado de la comunidad natural en la que éste se encuentre con independencia de sus dificultades o características personales.
- c) Incluir a todas las personas implicadas en la educación (profesorado, padres, alumnado, etc), en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar. Esto nos ayuda a comprender las causas y cómo se lleva a cabo el desarrollo de una escuela inclusiva.
- d) Desarrollar redes de apoyo que implica a toda una serie de estrategias de apoyo profesional y no profesional, que debe estar disponible en cada momento que sea necesario.
- e) Integrar al alumnado, personal y recursos para resolver las necesidades que se presentan, adaptar el currículum y dar apoyo al alumnado que lo precise.
- f) Adaptar el currículum cuando sea necesario según las necesidades del alumnado, en vez de ayudar a éste a incluirse y adaptarse al currículum ya prescrito.
- g) Mantener flexibilidad en estrategia y planificación curricular, siendo necesario una revisión continuada y constante del desarrollo del currículum.

Éstas son las condiciones y principios que deberían recoger nuestros centros en sus procesos de enseñanza aprendizaje y en su decisiones organizativas, pero lamentablemente tengo que decir que no siempre es así y lo que es más grave, no los denunciemos ni lo reivindicamos...

Nos llama la atención situaciones de discriminación que nos parecen lejanas y externas, parece que son inviables en contextos cercanos y “civilizados...”

Hablamos de inclusión, de escuelas para todos, de participación de todos... y estamos viviendo y somos espectadores muchas veces pasivos y lo más importante, invisibles antes nuestros ojos, realidades que nos rozan pero parecen que no nos afectan... A estas situaciones quiero dedicar mi comunicación, no quiero generalizar ni ser negativa, pero deben estar de acuerdo conmigo que lo que les expondré se da en nuestros centros y además más frecuentemente de lo que nos gustaría... y que “fotografía” claramente segregación y discriminación, pero eso sí, con un tinte de aparente ¿normalidad?

No hay caminos intermedios, no se puede ser un poco inclusivo, moderadamente segregador, algo excluyentes... puesto que inclusión y exclusión son procesos interconectados, no hay espacios de pensamiento e intervención intermedios. Esta no neutralidad debe reflejarse en

todo el proceso del acto didáctico y de su postura dependerá toda nuestra intervención.

¿QUÉ QUEREMOS CONSEGUIR? OBJETIVOS Y CONTENIDOS

- ¿Nos hemos preguntado qué queremos conseguir con el alumnado? ¿Qué sean pintores, escultores de la plastilina...?
- No se les tiene presente al plantearse estos objetivos... *“no me he acordado de prepararle...”*
- ¿Nos planeamos prioridades, de verdad lo que necesitan?: les enseñamos la multiplicación pero no el uso del dinero...
- *Estos niños están mejor en centros especiales donde les dan lo que necesitan...*
- *Es mejor que vayan al aula especial porque en su clase atrasaría...*
- *Es mejor que si este niño no sabe leer esté con los de primero hasta que aprenda...*
- ¿Tenemos en cuenta su persona o sólo su nivel cognitivo? Se siguen viendo en muchas ocasiones como infantiles eternos y parece ser con las aficiones e intereses de niños y niñas más pequeños, y esto es evidente cuando seguimos observando aulas de Apoyo adornadas con dibujos de Walt Disney y se les siguen poniendo dibujos de “patitos amarillos” para colorear independientemente de su edad.

801

¿CÓMO CONSEGUIRLO?

- *Tengo tres niveles en la clase y no puedo atender a todos...*
- Nos cuestionamos si realmente, en el día a día de las aulas, si hay niños o niñas diferentes... ¿Se plantean actividades diferentes?, ¿Se usas recursos diferentes?
- Deberíamos reflexionar sobre el significado encubierto de que a pesar de la edad (incluso adultos) se les continúe ofreciendo libros de Infantil.
- Sobre los materiales y propuestas de trabajo, y en este sentido podríamos ocuparnos de la larga e interminable tortura de las fichas

Sobre esta cuestión, en algún momento deberíamos dedicar un tiempo a reflexionar sobre el uso que se hace de las “fichas” con el alumnado con determinadas necesidades. Es un recurso habitual y no nos paramos a pensar el estilo de trabajo y aprendizaje que representan:

- Diferenciación del resto del material que usan los compañeros/as y no sólo en el contenido, sino en el formato.
- Descontextualización respecto a lo que se está trabajando en clase. En ocasiones estas fichas no corresponden con el tema y los contenidos del aula.
- Nos olvidamos de la estructuración espacio temporal, “lo que se trabajó antes, lo que viene a continuación”, “nos quedan...” al dárselas una a una en un intenso “goteo”.
- Fomentamos el trabajo inmediato y poco elaborado: “señala el...” “colorea la...”

- En ocasiones están poco planificadas y organizadas, se les da un poco por “cubrir” tiempos sin actividad del alumno o la alumna.
- Abusamos de las actividades de lápiz y papel (colorear, recortar, picar...) olvidando otros principios de aprendizaje más idóneos con todo el alumnado, en especial con éstos: manipulación, aplicación a la vida diaria, expresión, comunicación...
- No los preparamos para su integración en clase puesto que los estamos habituando a una forma de trabajar que no coincide con la que se desarrolla en su aula ordinaria (pizarra, libro, cuadernos...) y que le ocasiona grandes problemas de adaptación con su grupo clase.
- En ocasiones las actividades que el profesorado propone a los alumnos y alumnas en este tipo de material, no cumplen un objetivo de aprendizaje sino que es una mera evaluación de conceptos: “señala el color...” “tacha lo que está dentro...”
- Etc.

- ¿Desarrollamos actividades para trabajar la superación de posibles segregaciones segregación con compañeros de diferentes cultura, procedencia, aspecto, sexo?
- ¿Nos proponemos que participen en el grupo? ¿qué esté incluido en el grupo?
- En definitiva, sabemos que estos alumnos y alumnas están, pero ¿los vemos realmente? Están, ¿pero participan?

Otros de los ámbitos estrechamente relacionados con la respuesta y atención al alumnado con determinada dificultad es el apoyo. Referente a éste podríamos hacer bastantes precisiones y plantearnos interrogantes, puesto que se puede considerar una ayuda y generalmente se aprecia como un refuerzo, como un recurso indispensable y altamente positivo respecto a este alumnado, sin embargo no podemos dejar de reflexionar:

- ¿Qué se pierde un niño o una niña cuando sale de su aula? Pues en definitiva todo lo que ocurre en un aula y me refiero a aspectos curriculares pero también personales, sociales, de relación... en definitiva la VIDA
- Falta de coordinación *la verdad que no sé que hace cuando sale con el de apoyo*
- *No entro en su aula ordinaria porque su tutor no quiere...*
- *En la clase pierde el tiempo, mejor que esté con el especialista...*

Arnáiz (1997) ya nos indicaba esa sutil segregación que se estaba -y está produciendo- dentro de procesos y prácticas denominadas de integración, está implicando una serie de consideraciones que esta misma autora señala cuando nos indica:

- El efecto del "etiquetado" de los alumnos/as con gran repercusión en las posibles expectativas que los profesores tienen sobre ellos. Los alumnos/as son definidos muchas veces en base a clasificaciones, diagnósticos, cifras; son contemplados no en función a lo que son capaces de aprender o necesitan, sino por las características que

obstaculizan su aprendizaje, fruto del predominio de la perspectiva individualizada.

- El centrar la atención en determinados niños o niñas de modo individualizado ha traído como consecuencia que el alumnado se divida, dentro del propio sistema ordinario, en diferentes grupos de niños y niñas a los que se debían atender de forma diferentes, con contenidos, recursos, estrategias distintas, o incluso con maestros diferentes.
- El centrar la atención en ciertas características de los alumnos considerados individualmente ha traído consigo una forma de atención individualizada, que desembocó en muchas ocasiones en que el niño o la niña pasase demasiado tiempo trabajando solo/a. Se ha olvidado en ocasiones la importancia del trabajo compartido, del aprendizaje cooperativo, del modelamiento en la adquisición de nuevas conductas...
- El empleo de recursos: tema habitual en los centros, se convierte en una práctica y un planteamiento segregador cuando en algunos centros se ha relegado y exclusivizado esta cuestión a la hora de debatir y hacer práctica la integración de determinados alumnos y alumnas. Se pensaba que la atención a determinados alumnos/as requiere muchos más medios y que sin éstos era imposible una adecuada respuesta.
- Mantenimiento del status quo: el problema está en el niño o niña sin cuestionarse, evaluar y transformar otros factores y contextos más amplios externos al individuo.

¿CÓMO EVALUAMOS?

- Evaluación no adaptada en muchas ocasiones a sus necesidades y adaptaciones
- Criterial y no ideográfica
- Nos centramos, describimos más o menos detalladamente el “qué no sabe hacer”, pero no sus capacidades...

ALGUNAS SITUACIONES DE EXCLUSIÓN VIVIDAS

No estoy generalizando, ni hablando de forma teórica, es triste e indignante, lo que han escrito los alumnos/as de magisterio de Educación primaria a los que pedimos que señalaran, que describieran situaciones de discriminación y exclusión que habían presenciado durante el desarrollo de su Prácticum. De acuerdo, no podemos generalizar, hay centros y profesorado respetuosos, inclusivos, pero estas situaciones que recogemos se dan en nuestros centros, y el alumnado (futuros profesores y profesoras) que están en prácticas lo han presenciado y lo más grave, *no parece tan grave*, cuando ese profesor o profesora lo hacía delante de alumnos y alumnas sin ningún pudor ni vergüenza...: No es generalizable pero tengo que decir que de una clase de 60, sólo tres personas me comentaron que no sabían que escribirme porque no habían presenciado nada... ¿casualidad? Espero. Expongo algunas y lamento indicar que no son las más graves.

Cuando un alumno volvía a la clase después de estar en apoyo, el tutor le daba una ficha y decía: “es que él no va a dar para más...”

Lo ignoraba durante todas las clases, porque él no iba a enterar...

A mi colegio el día de Andalucía lo visitó el presidente de la Junta y en una sesión de aeróbic, a un niño con cierto retraso se le pidió que no se pusiere en el grupo para que no “estropeará” la coreografía.

Siempre sentaban a todos los niños en grupos menos a uno que decía que no iba a aportar nada al grupo...

Síndrome de down sentado solo y al final de la clase

Niño con hiperactividad, cuando no podía con él... lo mandaba con el director todos los días.

En mi clase había una niña que acudía al aula de Especial, cuando volvía el profesor no le tenía nada preparado y ella se echaba a dormir el resto de la mañana...

Aquí quería yo ver al ministro... para ver qué podía hacer con estos tontos y retrasados en la clase de los normales...

Al repartirle el trabajo, nos decía bueno, para que se entretenga, otra cosa no vamos a pretender...

Mandaba a los alumnos más torpes (según él) a comprar tabaco porque en la clase estaban perdiendo el tiempo...

Cuando una niña marroquí decía alguna palabra en su idioma, el profesor se reía y hacía que se rieran los niños porque parecía que estaba “borracha”.

A ver tú gitanito... apréndete esto cantando que es lo que mejor sabéis hacer lo de tu raza...

Un alumno con hiperactividad en clase, la profesora decide que lo mejor para él es ignorarlo y le pide a toda la clase que lo haga... el niño terminó llorando para que sus compañeros le contestasen...

Son situaciones reales que podemos identificar y que debemos reflexionar porque nosotros que formamos al profesorado, a los futuros profesores y profesoras de estos niños y niñas... ¿les estamos formando para estas situaciones?

- ¿Tenemos en cuenta la diversidad?
- ¿Les enseñamos a programar a distintos niveles?
- ¿A adaptar actividades?
- ¿A contemplar distintas situaciones personales?
- ¿A organizar la clase de forma cooperativa?
- ¿En nuestras materias contemplamos siempre que van a trabajar con alumnos y alumnas diferentes y que no serán 23+2 sino como siempre dice López Melero 1+1+1+... y que esto es lo normal, lo apasionante y lo deseable...?

Seguro que sí, porque esta diversidad nos aporta diferentes formas de trabajar, nuevas estrategias para realizar actividades, replanteamiento de objetivos, nuevas competencias personales y sociales, valores, sensibilidad hacia, nuevos retos profesionales, calidad en la educación, replanteamiento de roles en el profesorado, cambios en el currículum, necesidad de formación, necesidad de trabajar en colaboración...

Seguro que sí, porque si hablamos de diversidad, estamos hablando de la realidad de la vida y en definitiva de EDUCACIÓN.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1996): "Las escuelas son para todos". En *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1997): "Integración, segregación, inclusión". En ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y DE HARO RODRÍGUEZ, E. (Eds.): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectiva de futuro*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 313-355.
- ECHEITA, G. (1994): "A favor de una educación de calidad". En *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- GARCÍA PASTOR, C. (1997): "La construcción de una escuela democrática". En ARNÁIZ, P. y DE HARO, R.: *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia, 355-383.
- GARCÍA PASTOR, C. (1999): "Diversidad e inclusión". En SÁNCHEZ PALOMINO y Otros: *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del Siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, 11-31.
- PALMERO CÁMARA, M.C. (2000): "Diversidad y Educación. Contribuciones científicas y tendencias actuales de investigación en Historia de la Educación Especial". En *Revista de Ciencias de la Educación*, 148, 247-266.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA DIALÓGICA DESDE UN ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León

enrique.diez@unileon.es

806

RESUMEN

La investigación, sobre cuya metodología se reflexiona a continuación, se articula como un estudio de caso⁸⁵ desarrollado a lo largo de tres años de investigación etnográfica, pero con una dimensión fundamental de implicación de la comunidad educativa, en un centro escolar concertado de Madrid⁸⁶ con un importante porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales y de alumnado denominado de “alto riesgo” de fracaso escolar, social y personal. La investigación se diseñó con una orientación claramente cualitativa (aunque sin dejar por ello de utilizar la triangulación metodológica⁸⁷ cuando se ha considerado conveniente), etnográfica, desde una tradición crítica de investigación-acción participativa dialógica, negociada permanentemente y con un carácter democrático, educativo y comprometido con la transformación social.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación no ha sido confirmar hipótesis experimentales definidas “a priori” por el investigador, ni únicamente obtener datos de la organización que me pudieran servir para mi investigación, sino generar un proceso de investigación-acción y comprometido con la transformación social de la propia institución, con la participación activa y protagonista de los propios miembros integrantes de la organización. Esto se debe a un planteamiento ético del que parte esta investigación: la investigación ha de beneficiar a todos los integrantes del proceso de investigación y no sólo al investigador. Esta es una de las quejas que han expresado algunos

⁸⁵ El estudio de casos constituye uno de los modelos-tipo generales de investigación en las ciencias sociales y busca la comprensión profunda de una realidad singular, en este caso una entidad educativa.

⁸⁶ Centro situado en el distrito de Chamartín en una zona residencial. Con un pabellón de cinco aulas de secundaria, un laboratorio y un aula de informática y un chalet de dos plantas donde se sitúan el despacho de dirección, la sala de profesorado y cinco aulas de primaria; todo ello rodeado por un terreno para el ocio y recreo. El nivel de las familias del mismo es medio. Surgido en los años 40 como iniciativa privada de un maestro con una fuerte personalidad, que trataba de dar una respuesta educativa en una etapa de escasez generalizada y también de generar un medio de supervivencia familiar, se convirtió en una empresa familiar progresivamente, que pasó en la etapa del PSOE a ser un centro privado-concertado.

⁸⁷ Siguiendo la propuesta de Cook y Reichardt (1986) creemos que habría que superar la disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos (aquellos que buscan a través de los criterios de medida datos cuantificables y medibles en porcentajes) y métodos cualitativos (aquellos que buscan la información que subyace a la realidad y a los fenómenos y los procesos, y de los criterios que la configuran, y que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención). La negociación entre ambas metodologías es lo que se ha venido a llamar “triangulación”. Esta triangulación supone una serie de ventajas como señalan estos autores: Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación; se vigorizan mutuamente brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado; contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos depurados.

componentes de la organización donde se ha llevado a cabo el estudio de caso, pero que también parece ser una queja generalizada en las organizaciones educativas, aludiendo a que algunos investigadores o investigadoras suelen utilizar a los centros como “conejiillos de indias” para sus propios experimentos, pasando cuestionarios, haciendo observaciones, recogiendo datos, que luego son utilizados para sus publicaciones, para sus investigaciones, para “sus intereses”, sin tener en cuenta la mayor parte de las veces los intereses del propio centro. En el mejor de los casos, lo único que reciben es un informe, una comunicación de los resultados de la investigación a que han sido sometidos, sin poder participar en ella, ni en la discusión o decisión sobre la interpretación de tales datos, quedando reducidos así a “objetos” de laboratorio.

La finalidad de esta investigación trata de ser otra. Desde la concepción de investigación-acción, a partir de la cual he definido mi línea de trabajo, todos los participantes en la investigación pasamos a ser sujetos en ella. No hay uno o unos que investigan, y otros sobre los que recae la investigación. Sino que todos/as aprendemos a investigar conjuntamente. Nos convertimos en protagonistas y corresponsables de la investigación.

Esta opción tiene unas claras consecuencias. Que, desde la definición hasta las conclusiones de la investigación, pasando por su planificación, puesta en práctica, negociación o interpretación y metaevaluación, han de ser decididos por todos los miembros participantes, en la medida de lo posible (hay que adecuar el grado de participación de una alumna de educación infantil, el de uno de bachillerato, el de una madre y el de un profesor al nivel, posibilidad y capacidad de cada uno), siendo por consiguiente el resultado de todos/as ellos/as. Por lo tanto, los coautores de esta investigación⁸⁸ son los miembros de la comunidad escolar del Centro que han participado a lo largo del proceso de investigación.

El proceso de investigación-acción se ha desarrollado a lo largo de tres cursos escolares, de acuerdo con las siguientes fases: FASE I^a: Negociación y planificación del proceso de investigación; Formación en investigación y construcción de instrumentos de investigación; Recogida, análisis e interpretación de la información: Informe Provisional I; Validación del informe por todos los implicados: Informe definitivo I; Toma de decisiones y compromisos de mejora. FASE II^a: Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos consensuados; Ampliación del proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa; Recogida de información de los alumnos/as; Incorporación de los alumnos/as a la dinámica del proceso de investigación-acción; Recogida de información de los padres/madres; Incorporación de los padres/madres a la dinámica del proceso de investigación-acción; Seguimiento y evaluación de los acuerdos adoptados; Construcción de nuevos instrumentos de investigación; Recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación, etc.); Análisis e interpretación de la información: Informe

⁸⁸ M^a Angeles García, Rafael Torquemada, Beatriz Heyder, Jose Federico Blanco, Sandra Candelas, Jaime Martín Alfageme, Marina Candela, Luis Candelas, Celia Sánchez, Carmen Sancho, Antonio Arnela, Rosa Lillo, Antonio Sevilla, Tatiana Espinosa, Joaquín Illescas, Olga Briceño, Hermila Jiménez, son solo algunos de estos coautores y que participaron activamente en el proceso de investigación como protagonistas.

Provisional II; Validación del informe por todos/as los/las implicados/as: Informe Definitivo II; Toma de decisiones y compromisos de mejora. FASE IIIª: Aplicación y puesta en práctica de los acuerdos tomados en la segunda fase; Análisis del proceso de cambio realizado en la cultura organizacional del Centro; Cultura y subculturas actuales; Metaevaluación; Conclusiones generales e implicaciones.

El primer paso en este proceso ha sido formar un equipo de investigación. ¿Por qué un equipo? Puesto que la opción tomada era fundamentalmente cualitativa, participativa y trianguladora (no sólo metodológicamente, sino también en cuanto a la triangulación de investigadores e investigadoras), estaba claro que la posibilidad de trabajar en equipo iba a constituir un elemento central en toda la investigación. Y dado que, también como fuente de validez, quería llevar a cabo esta misma triangulación, no sólo podía contar con el equipo de investigación del propio centro, sino que había que conseguir un equipo de investigación externo, que desempeñara el papel de asesoramiento de expertos y expertas en el proceso de investigación y que no sólo pudieran llevar a cabo procesos de investigación en el ámbito educativo, con un estilo y una línea crítica, sino que supieran investigar desde una perspectiva de servicio a las organizaciones en las que se iba a desarrollar dicha tarea.

Con la participación de alumnos del último año de Pedagogía y de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y la supervisión de profesores de la misma Facultad se formó el equipo de investigación externo, que aportaba la necesaria triangulación, tanto a mi, como investigador principal (que siempre corría el riesgo de convertirme en “nativo”), como al propio equipo investigador interno de la organización.

Este equipo de investigación interno se formó progresivamente a lo largo del proceso de investigación, involucrando inicialmente a aquellos profesores y profesoras que más dispuestos estaban a implicarse en la investigación (especialmente la líder de la organización) y progresivamente se fue extendiendo a otros miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias). Compuesto inicialmente por tres profesores y profesoras, que constituyeron el núcleo más sólido del equipo a lo largo de toda la investigación, hubo momentos en que agrupó a buena parte del profesorado, a algunos alumnos, alumnas, padres y madres, y hubo otros en los que se redujo a los tres iniciales.

Se establecía así el proceso de triangulación de observadores (equipo externo, equipo interno - formado a su vez por profesores / padres / alumnos- y yo mismo como investigador) que permitiría el contraste permanente de la información obtenida y su interpretación negociada.

A partir de diferentes discusiones, se consensuó comenzar ese proceso de investigación-acción que, aprovechando el reto que suponía la elaboración de un nuevo Proyecto Educativo de Centro y un Proyecto Curricular, dado que elaborarlo suponía partir de conocer y analizar cómo estábamos, de dónde partíamos, cuáles eran las características y las formas de hacer de nuestro

centro, el primer paso a dar, por tanto, era comenzar con una evaluación del propio Centro. Pero se propuso no hacer una evaluación externa, sino participando todos los miembros de la comunidad escolar en ella, puesto que esto sí tendría auténtica validez ya que expresaría el punto de vista de todos los afectados, por una parte, y por otra, significaría que a la hora de ir haciendo dicha evaluación, al aflorar nuestras distintas concepciones de la educación y de nuestro trabajo cotidiano, los confrontaríamos, los debatiríamos y nos permitiría ir avanzando en una cierta “unificación cultural” o, al menos, un cierto “consenso cultural”.

Para lo cual, el primer paso a dar fue elaborar un diagnóstico de la situación del Centro e implicar a toda la comunidad, o al menos a la mayor parte, en el proceso de investigación. Entendíamos que en esa labor de diagnóstico del funcionamiento y organización del Centro, era como se iba a descubrir la “cultura organizativa” del Centro. Pero aún no queríamos hablar de “cultura”, dado que todavía no había una formación adecuada para entender dicho concepto y sus implicaciones. La primera necesidad era conseguir algunas pequeñas “mejoras significativas”, para que vieran todas las partes implicadas (profesores/as, alumnos/as, padres/madres, dirección, etc.) la utilidad del proceso a través de una mejora efectiva del funcionamiento del Centro.

Además, este proceso suponía otra ventaja. El implicar a todos los sectores en el proceso de investigación-acción suponía “generar una determinada cultura”, o potenciar una línea concreta de cultura compartida. No hay posible opción neutral, aséptica o supuestamente “técnica” que no implique valores: si no se trabaja en una línea de cultura participativa y democrática, se estará generando una cultura de insolidaridad e individualismo en la organización y funcionamiento del centro. El analizar, investigar y profundizar en la propia cultura organizativa del centro en común, suponía generar un proceso en el que se iban a explicitar, debatir, negociar y consensuar las preconcepciones, valores y supuestos de los distintos miembros de la comunidad educativa. Esto iría progresivamente unificando criterios, estableciendo puntos de encuentro, espacios de reflexión compartidos, un lenguaje común, en definitiva, una cultura común o, al menos, distintas subculturas tolerantes y comprensivas entre sí, que podrían dialogar y establecer acuerdos compartidos para trabajar conjuntamente.

Finalmente, en cuanto a implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de investigación-acción, sabíamos que iba a ser algo a largo plazo, lento y problemático. Por lo cual, dada la prioridad de necesidades, optamos por trabajar con aquellos miembros de la comunidad que de por sí estuvieran en una actitud colaborativa, o que al menos no se opusieran directamente a la idea, e ir incorporando a otros en la medida en que se convencían de la bondad y utilidad de la investigación (o que los convencíamos). Como el sector más dispuesto y cercano era el profesorado, así como el más influyente en la dinámica del centro, centramos el proceso inicial de investigación en él.

De cara a que el diagnóstico del funcionamiento y organización del Centro fuera un proceso

participado y compartido realmente era necesaria la formación en investigación a los miembros de la comunidad educativa (inicialmente al profesorado) que iban a participar en el proceso, para que se convirtieran en investigadores y pudieran crear unas herramientas e instrumentos de investigación adecuados a su contexto y necesidades.

Inicialmente se construyó un cuestionario de evaluación entre un equipo integrado por profesores/as del centro, a los que se les formó progresivamente en técnicas y herramientas de evaluación. El que se iniciara el proceso de investigación a través de un cuestionario tenía dos sólidas razones. Utilizar otros instrumentos de investigación cualitativa o cuantitativa, como la observación participante o la entrevista en profundidad, suponía una mayor preparación, formación y experiencia como investigadores, lo cual era muy difícil conseguir con los profesores/as, ya de por sí sobrecargados de tareas, reuniones y cursos de formación. Además se necesitaba un instrumento que, sobre todo en la parte inicial, es decir, en la elaboración del mismo, requiriera un trabajo en equipo que fuera formando y consolidando una labor compartida. Por lo cual se optó por este instrumento que requería formación como los demás, pero que no implicaba una experiencia y formación tan a fondo y que podía tener una mayor supervisión a la hora de confeccionarlo por parte del investigador principal y un trabajo en equipo que fuera consolidando el grupo de investigación y que simultáneamente convertía ya la investigación en una responsabilidad compartida.

Este cuestionario iba a ser la base para detectar y diagnosticar aquellos aspectos y factores de nuestra dinámica de funcionamiento que incidían negativamente (dimensiones exclusoras) o que, al contrario, favorecían o podían favorecer (dimensiones transformadoras) la organización del Centro (Gómez y otros, 2006). Además, el cuestionario serviría, a su vez, partiendo de las conclusiones obtenidas y negociadas por todo el claustro escolar, para ser la base sobre la cual elaborar la memoria anual que el centro presentaría a la Administración educativa ese año que no fuera un mero trámite burocrático, sino un auténtico reflejo de lo que ha sido el curso escolar en el centro, de sus avances y retrocesos reales. Esta propuesta fue muy valorada, puesto que todo el profesorado recordaba los agobios de final de curso con el fin de rellenar una memoria para entregar.

El cuestionario finalmente quedó construido con 65 ítems en torno a las siguientes categorías: Clima del Centro; Valores-objetivos educativos; Poder-estilo directivo; Motivación-satisfacción del profesorado; Comunicación entre toda la comunidad educativa; Participación-Toma de decisiones; Coordinación; Cumplimiento de los acuerdos; Resolución de los conflictos-normas-sanciones; Estrategias de aprendizaje y motivación; Evaluación-autoevaluación; Aprovechamiento de recursos y Valoración general del Centro. Antes de la entrega y posterior recogida de los cuestionarios completados, se llevó a cabo una campaña de información, por parte del equipo de profesores/as que lo habían realizado, de la finalidad del mismo y las ventajas que supondría rellenarlo.

El análisis y la interpretación de la información recogida fue llevada a cabo por el mismo equipo de profesorado que se había encargado de la confección del cuestionario, aunque aquí ya empezaron a colaborar algún alumno y alumna de los cursos superiores.

Para completar la información suministrada por este primer cuestionario, también se utilizó como instrumento de recogida de información la observación participante, las entrevistas en profundidad con miembros del claustro de profesorado, con parte del equipo de dirección, así como con determinados alumnos y alumnas significativos en la dinámica del centro y con algunos padres y madres del alumnado.

El informe provisional resultante no fue excesivamente distinto al informe definitivo, pues sufrió pocas alteraciones tras su discusión y valoración. Y sirvió como documento base para hacer una serie de propuestas de mejora entre junio y septiembre. De cara a la validación de ese informe provisional por parte de todos los implicados se llevaron a cabo numerosas reuniones durante el mes de junio, hasta analizar y consensuar cada uno de los aspectos en él reflejados por todo el claustro de profesorado y la dirección. Pues sabíamos que ello iba a ser necesario, aunque supusiera mucho tiempo, si queríamos que todo el mundo colaborara y se implicara en la solución de los problemas allí apuntados. También se tuvieron en cuenta los datos recogidos a lo largo del curso, durante los claustros de evaluación, donde se recogió la información aportada por el alumnado de todos los cursos (sus representantes una vez oída la opinión de cada curso) y del profesorado. Así como las aportaciones de las familias a través del AMPA y del Consejo Escolar. Un papel muy valioso lo desempeñaron los tutores y tutoras al reflejar la visión del alumnado respecto a los propios profesores/as y la dirección, y en general del Centro, y la valoración que hacían los padres y madres de diferentes cursos sobre la dinámica y funcionamiento del Centro. Por lo cual el informe se consideró por todos exhaustivo, clarificador y profundo.

En función de las conclusiones de este informe se tomaron una serie de acuerdos, igualmente consensuados, en varias reuniones, a través de los cuales se propusieron una serie de mejoras en el funcionamiento organizativo y pedagógico del Centro.

Estos acuerdos fueron establecidos en torno a varios criterios: Empezar el cambio y la mejora por algo eminentemente práctico y concreto, que pueda ser visible y tangible a corto plazo, sin tratar de solucionar todos los problemas y deficiencias del Centro a la vez. Que los acuerdos tomados hicieran referencia inicialmente a nuestro trabajo directo con el alumnado. Que fuera fácilmente contrastable y comprobable su puesta en práctica. Que fueran consensuados por todos y cada uno de los profesores, comprometiéndose todo el claustro a llevarlos a cabo. Por lo que se requerían acuerdos sobre temas no conflictivos y en los que se pudiera alcanzar un consenso fácil y rápido si no se quería frustrar ya inicialmente este proceso.

Se eligió de forma experimental el tema menos conflictivo y con el que estábamos todos más de

acuerdo: iniciar una “mejora” en la metodología didáctica empleada con el alumnado en cuanto a las estrategias de trabajo personal y grupal en el aprendizaje. En concreto la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje.

Ciertamente, parecía a primera vista un aspecto didáctico sin más, pero conllevaba una dinámica conjunta del profesorado en la puesta en práctica que cambiaba profundamente la dinámica organizativa del centro de una forma explícita, consciente y planificada. En el fondo los aspectos didácticos no eran más que la excusa para iniciar un proceso de cambio cultural. Además tenía la ventaja de que no suponía un riesgo alto en cuanto a que pudiera hacer fracasar todo el proceso, pues no suponía una implicación personal demasiado comprometida (era un compromiso con la tarea educativa y con el alumnado, no el funcionamiento o las relaciones profesionales entre el profesorado), era algo demandado por el propio profesorado, se veía la necesidad y la urgencia de trabajar sobre estos temas y los resultados serían visibles a corto plazo.

Para ello se acordó formarnos nosotros, como profesores y profesoras. Esto suponía la potenciación de una dinámica organizativa fundamental: para mejorar la dinámica y funcionamiento del centro debíamos formarnos; igualmente estábamos aprendiendo que para trabajar en equipo, debíamos formarnos en equipo. Nos estábamos embarcando en un proceso de autoformación cooperativo entre todo el profesorado, en un proceso de trabajo coordinado en torno a una tarea compartida por todos. Lo cual supondría un proceso de dinamización de la comunicación, de la participación, de la corresponsabilidad, etc. Empezamos a entender que una estrategia de mejora del funcionamiento y la dinámica del centro era, no afrontando los aspectos más conflictivos o deficitarios de forma directa y agresiva, en plan “terapia de shock”, sino de forma preventiva, colateral, a través de alternativas que nos unieran a todos en una causa común, en un espíritu común, en torno al cual ir incorporando aspectos mejorables de la práctica cotidiana en la dinámica interna del centro. La tarea común, la misión compartida, iría generando una mayor comunicación, no asentada sobre reproches o acusaciones, sino de encuentro, de búsqueda en común, lo cual nos llevaría a compartir nuestras ideas, nuestros pre-juicios, nuestras preconcepciones sobre la educación, sobre la sociedad y sobre nosotros mismos. Estábamos cambiando nuestra cultura organizativa, orientándola hacia una cultura más colaborativa, más participativa y democrática.

El segundo acuerdo, además de aplicar lo aprendido por nosotros al propio proceso de aprendizaje con nuestro alumnado, fue estructurar criterios sobre cómo organizar y agilizar la dinámica comunicacional entre el profesorado del centro, de cara tanto a dinamizar este trabajo conjunto, como a permitir un seguimiento del proceso de introducción de estrategias de intervención comunes entre todo el profesorado. Se concretó en aprovechar los momentos de encuentro informal para comunicarse e informar de una forma espontánea y fluida en el momento, no dejando pasar los conflictos; compartir lo que hacemos unos con otros para aprender y darnos ideas, aunque sea informalmente. En esto algunos profesores propusieron

entrar en el aula de otros para conocer cómo impartían las clases, para aprender y compartir la propia experiencia conjuntamente.

Se hizo partícipe al alumnado de todas estas propuestas a través de la información de los tutores y tutoras de cada curso. Se estableció así mismo que estas propuestas concretas fueran algunos de los puntos, entre otros, sobre los que habríamos de ser analizados, los profesores, por los alumnos/as, en las distintas evaluaciones a lo largo del curso. A las familias se les informó de las mismas al comienzo del curso en las reuniones de presentación que mantuvieron con cada uno de los tutores de cada curso y en la reunión general con todo el claustro y la dirección⁸⁹, donde se expusieron detalladamente, así como la finalidad de las mismas y el objetivo final de mejora de todo el proceso de investigación-acción que se estaba llevando a cabo. Se discutieron con ellos las ventajas y los problemas de cada una de las opciones, y al final se llegó a un consenso compartido, pero revisable al cabo de un curso escolar.

En la segunda fase se amplió el proceso de investigación-acción al resto de la comunidad educativa, una necesidad que se había visto como prioritaria si se quería que fuera representativo de toda la comunidad educativa y no sólo de una parte de ella (el profesorado y el equipo directivo). Por ello se construyeron instrumentos apropiados para recabar la opinión tanto del alumnado como de los padres respecto al propio centro. Pero no sólo eso, sino que se buscó la integración y participación, en la medida de lo posible, de estos dos sectores de la comunidad educativa en el propio proceso de investigación, aunque con los padres y madres no se llegó en este período inicial a integrarlos de una forma activa y constante en el proceso de investigación puesto que su disponibilidad de tiempo era muy escasa, por lo que se optó por no presionarles con exigencias añadidas a las que ya de por sí tenían, sino informales de aquellos aspectos relevantes que nos parecieran más importantes de cara a contrastar nuestra visión y su valoración, organizando espacios y tiempos donde discutir sobre las innovaciones que se iban introduciendo a nivel metodológico y organizativo en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Se confeccionaron dos cuestionarios autoconstruidos por un equipo de profesores/as del centro dirigido uno a los profesores/as y otro a los alumnos/as. El cuestionario estaba construido sobre 42 ítems. Este cuestionario nos iba a servir para ver hasta qué punto estábamos iniciando un proceso de "unificación cultural", de cambio cultural asumido y compartido por todos en una serie de valores primordiales a la hora de trabajar educativamente con nuestros alumnos/as y entre nosotros. Pues una de las presunciones culturales claves que subyacían tras los valores expresados en el informe final y las propuestas de mejora era este deseo de "misión cultural compartida", es decir, la necesaria e imprescindible colaboración y cooperación en el trabajo educativo: "es preferible trabajar todos a una, aunque nos equivoquemos, que cada uno hacer la guerra por su parte" había sido la expresión más elocuente de esta línea de actuación por parte

⁸⁹ A aquellos padres y madres que no pudieron venir a esta reunión al principio de curso, se les envió por escrito, así como en la agenda de sus hijos/as, analizando con ellos/as su valoración de estos acuerdos en las reuniones con los tutores a lo largo del curso.

de uno de los profesores del claustro escolar. También se recogieron datos a través de entrevistas dirigidas y de observación participante, tanto entre profesores/as como entre alumnos/as.

Como en el primer cuestionario, éste no se centra tanto en las cuestiones técnicas de validez y fiabilidad, aunque está construido con rigor, sino que trata de ser una herramienta útil a los propios interesados. Fácil y cómodo de responder, pero sobre todo que fuera ajustado a la realidad concreta y cotidiana del Centro tal como era vivido por los propios profesores/as y por toda la comunidad educativa.

El informe definitivo versó ya no sobre nuestra valoración del funcionamiento y organización del Centro, como el primer informe del curso anterior, sino sobre el proceso de “unificación cultural”, de trabajo en equipo de una forma cooperativa y compartida en algunos valores comunes y fundamentales consensuados por todos los miembros del claustro escolar y plasmados en estrategias concretas de actuación, centradas en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Estas estrategias se estuvieron llevando a cabo a lo largo de todo el segundo curso escolar, evaluando su puesta en práctica y los resultados de la coordinación común de todo el claustro de profesores trimestralmente, aprovechando las evaluaciones globales que se hacen durante el curso y que era el momento más idóneo para reunirnos todos los profesores/as y autoevaluar el proceso de trabajo coordinado.

En un proceso de investigación-acción permanente no hay punto final. Cada evaluación supone no un final, sino un punto de partida para generar nuevos proyectos que conlleven una mejor forma de realizar la labor educativa (Díez Gutiérrez, 1999). No obstante, una cosa son los proyectos y otra las realidades. De todos los acuerdos que se habían establecido en la IIª fase de la investigación (plan de tutoría, PEI, alumnado en “riesgo”, cultura organizativa, PEC, integración, funciones de los órganos, conclusiones del Seminario de Integración) sólo se trabajaron algunos de ellos. Pero lo más importante es que ya no sólo se centran en aspectos fundamentalmente didácticos, sino que aluden a aspectos curriculares (PEC) y organizativos (reuniones, evaluación, cultura) también de forma directa y clara y además mayoritaria. Teniendo en cuenta que toda esta dinámica es de tipo organizativo, podemos concluir que la dinámica y organización del centro están avanzando continuamente en este proceso de investigación-acción desde una reflexión planificada sobre la propia práctica.

Se consolidaron así unas bases que permiten afirmar que la estructura de reflexión sobre la propia práctica arraigó de tal forma que permitió su continuidad en el futuro. Pues se comenzó a ver como algo “connatural” al proceso de aprendizaje-enseñanza y de mejora profesional. Por lo que este inicio del proceso de investigación-acción participativa dialógica (Gómez y otros, 2006), desde un enfoque de investigación inclusiva, hay que tomarlo sólo por lo que ha sido, el primer paso de un proceso que se convirtió en un estilo de reflexión, enfoque de la realidad, análisis y trabajo conjunto y permanente de la comunidad educativa.

En definitiva, podemos afirmar que el proceso de investigación-acción participativa dialógica puede convertirse en un instrumento para la mejora del funcionamiento de la comunidad educativa. Un proceso que fomenta los procesos participativos de formación y reflexión, convierte este proceso de autorreflexión, diálogo y autoevaluación en un instrumento para la mejora profesional y de la comunidad educativa, potenciando así una cultura de consenso y compromiso que lleva a la autorresponsabilidad del propio profesorado y del resto de la comunidad educativa (a nivel individual y grupal).

Finalmente, recordarnos a todos que esta investigación no es el final del proceso de investigación-acción en el centro educativo, sino el punto de arranque de otro nuevo comienzo en el proceso permanente de mejora de nuestra práctica profesional (Díez Gutiérrez, 2006) y de ayuda a unos seres humanos que están creciendo y que necesitan lo mejor de nosotros/as mismos/as en una labor compartida de acercamiento al mundo y a la felicidad. Generar un contexto de colaboración para el apoyo profesional mutuo; la pertenencia a un grupos de compañeros/as que permita superar el aislamiento y la soledad profesional entre el profesorado; la existencia de metas comunes elaboradas y definidas en colaboración; un entorno orientado a la resolución de problemas en vez de al ocultamiento de los mismos; una estructura de incentivación basada en la implicación y la progresión profesional en vez de en recompensas externas; todo esto, no puede sino repercutir positivamente en los sectores más desfavorecidos de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile (Chile): Arrayán Editores.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (1999). *La Estrategia del Caracol. El cambio cultural en una organización educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

LOS MÉTODOS VISUALES COMO ESTRATEGIA PARA AVANZAR HACIA UNA INVESTIGACIÓN INCLUSIVA. UNA EXPERIENCIA CON FOTOGRAFÍAS Y DIBUJOS⁹⁰

Montserrat Vilà Suñé, Maria Pallisera Díaz

Y Judit Sullana Noell

Institut de Recerca Educativa - Universitat de Girona

montserrat.vila@udg.edu

816

RESUMEN

En esta comunicación se muestra como los métodos visuales (fotografías y dibujos) pueden ser usados en el contexto de una entrevista para facilitar e incrementar la reflexión de los participantes, en este caso personas con enfermedad mental grave, a la vez que facilitan la producción de narrativas más ricas y sobretodo más centradas en los temas que interesan y preocupan a los participantes. El trabajo que presentamos forma parte de un estudio de casos con un enfoque cualitativo que pretende profundizar en las experiencias de inclusión vividas por las personas con enfermedad mental grave. Nos ha interesado mostrar las percepciones sobre cómo la enfermedad incide en las vidas de los participantes y sobre las consecuencias que tiene a nivel personal, social y laboral, y seguramente sin usar estos métodos gráficos habría sido muy difícil acceder a dichas narraciones.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos tienen su punto de partida en nuestro interés por una investigación aplicada que ayude a mejorar las oportunidades de inclusión laboral, educativa y social de las personas con discapacidad intelectual y de las personas con trastorno mental grave (TMG), voluntad que al mismo tiempo nos ha llevado a plantearnos la necesidad de ser inclusivas también en la forma de desarrollar las investigaciones.

La participación real de las personas y/o comunidades que normalmente son excluidas de la sociedad, entre ellas, las personas con TMG, en procesos de investigación se convierte en esencial para conocer la realidad que ellas experimentan y viven, y sobretodo para conocerla a través de su voz y de otras formas de expresión propias. La plena participación de las personas con enfermedad mental participando como coinvestigadores debe posibilitar su empoderamiento, contribuyendo a que estas personas ganen conciencia de su propia trayectoria vital (Bagnoli, 2009b).

En este contexto, nuestro grupo de investigación desarrolla un estudio sobre la inclusión social de las personas con trastorno mental grave (TMG), en el cual nos situamos bajo el planteamiento

⁹⁰Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto EDU2011-22945

metodológico general que en la última década algunos autores denominan *paradigma transformador* (*transformativeparadigm*) en el campo de la investigación y de la evaluación de programas (Mertens, 1999, 2007, 2009). Este paradigma proporciona un paraguas bajo el cual se sitúan distintos enfoques de investigación y de evaluación como la teoría crítica, la teoría feminista, la teoría participativa, la crítica racial y también la teoría de la inclusión. Un aspecto importante que destaca el paradigma transformador es la necesidad que una amplia gama de personas que normalmente son excluidas de la sociedad influyan de forma consciente en los procesos de investigación y evaluación. Desde la perspectiva de la inclusión, Gill (1999) plantea algunas recomendaciones en la línea de incorporar la perspectiva inclusiva de la discapacidad en las tareas de investigación. Estas recomendaciones van destinadas a buscar formas de asegurar que las personas con discapacidad tengan oportunidades de participar en las investigaciones que les afectan, no solo como informantes sino sobretodo incorporándolas en los circuitos de toma de decisiones; a buscar formas de garantizar que las personas con discapacidad estén correctamente representadas en los distintos momentos de la investigación; a promover proyectos colaborativos con personas con y sin discapacidad que hagan posible equilibrar los puntos de vista y, de esta manera mejorar el rigor y el alcance de la investigación. De entre estas orientaciones se destacan dos, que son las que hemos tenido en cuenta en el planteamiento de la metodología de la investigación que presentamos: una recomendación se refiere a la necesidad de asegurar que las personas con discapacidad deben ser libres al expresar su punto de vista, su propia voz, que su perspectiva sea respetada y que su trabajo sea reconocido de forma adecuada. Una segunda recomendación hace hincapié en la conveniencia de utilizar múltiples métodos para garantizar unos resultados precisos y comprensivos, ya que la discapacidad es un fenómeno complejo que exige enfoques complejos en la obtención de los datos para garantizar así una comprensión global. Sea orientada a las personas con discapacidad intelectual o sea orientada a personas con trastorno mental grave (TMG), como es el caso del trabajo que estamos presentando, el hecho es que el enfoque transformador nos impulsa a profundizar en lo que significa plantear una investigación inclusiva y en cómo se puede traducir este enfoque en formas concretas de planificar y llevar a cabo la investigación. Y es concretamente desde estos parámetros desde los que nos hemos acercado a la utilización de los métodos visuales en el proceso de investigación.

Se considera que los métodos visuales facilitan la comprensión de fenómenos humanos complejos (Mitchell, 2011) dado que las imágenes evocan elementos más profundos de la consciencia humana que las palabras (Harper, 2002; Prossler y Loxley, 2008; Bagnoli, 2009a; Keats, 2009). El uso de estímulos visuales ayuda a establecer puentes entre el mundo del investigador y el mundo del participante, favoreciendo el establecimiento de empatía y, por lo tanto, de una relación más honesta (Harper, 2002). Las imágenes ayudan a centrar las entrevistas, a liberar los recuerdos y a crear espacios compartidos en los que todos los participantes (investigador y entrevistados) pueden interactuar de forma más relajada (Loizos, 2000). Se señala especialmente el gran potencial de los estímulos visuales en la investigación cuando éstos son elaborados por los participantes –como ocurre en nuestra investigación– para

su empoderamiento (Mitchell, 2011), y este elemento es especialmente importante cuando trabajamos, como es nuestro caso, con colectivos que han sido históricamente poco escuchados.

Entendemos que la planificación y organización de la investigación y la selección de los instrumentos están condicionadas por la complejidad temática y la voluntad de dar protagonismo a los participantes; por ello, queremos utilizar estrategias que les ayuden a reflexionar sobre cuestiones que pertenecen a su mundo privado, velando por crear además un clima de confianza en el que los participantes se sientan libres para manifestar sus vivencias. Es en este sentido que, para facilitar la narración reflexiva, optamos por realizar entrevistas en profundidad con los participantes en las que se incorporan métodos visuales de distinta naturaleza (fotografías y dibujos) producidos por los propios participantes; tanto la elicitación fotográfica como la elicitación gráfica constituyen dos de las estrategias principales utilizadas por los investigadores con la intención de potenciar la participación de las personas en la investigación, ambas habitualmente combinadas con entrevistas en profundidad (Harper, 2002). La producción de fotografías tiene un gran potencial cuando los informantes crean fotos que son significativas para ello, ayudando a hacer emerger cuestiones relevantes (Prosser y Loxley, 2008). En cuanto a la producción de dibujos, se subraya su potencialidad como vía para acceder a las vidas emocionales de los participantes y como sistema que les permite contextualizar sus propias experiencias (Kearney y Hyle, 2008; Leitch, 2008).

La intención del trabajo que presentamos es mostrar cómo el uso de los estímulos visuales contribuye a facilitar la reflexión de los participantes en un proceso de investigación, en este caso de personas con TMG, a la vez que facilita la producción de narrativas más ricas y sobretodo más centradas en los temas que interesan y preocupan a los participantes; todo ello en el marco de un estudio que, en último término, pretende avanzar la comprensión de las vivencias que experimentan las personas con enfermedad mental en relación con su proceso de inclusión social.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia orientada a explorar los procesos de inclusión social y laboral de personas con TMG. La primera fase tiene como objetivo analizar los factores o elementos clave que contribuyen de forma específica a establecer trayectorias laborales positivas con personas con TMG, y se desarrolla a partir de entrevistas en profundidad a profesionales con amplia experiencia en el apoyo a la inclusión de personas con TMG. La segunda fase pretende profundizar en las experiencias de inclusión vividas por las personas con TMG que participan en programas de empleo con apoyo a través del análisis reflexivo que ellas mismas realizan. Nos interesa mostrar la complejidad de estos procesos y subrayar la diversidad de situaciones que pueden plantearse. Por ello, se ha realizado un estudio de casos con un enfoque cualitativo, en el que la unidad de análisis la constituye el individuo que participa en el

proceso de inclusión laboral a través de un programa de empleo con apoyo. El caso tiene un sentido instrumental que, según Stake (2003) consiste en examinar un caso particular para proporcionar introspección sobre un asunto o refinar la teoría. Puede ayudar a verificar una teoría, clarificarla, refinarla o ampliarla o incluso desarrollar nueva teoría (Merriam, 1988).

Tal y como se ilustra en la tabla 1, en el estudio de casos, fase en la cual no centramos en esta comunicación, se realiza una primera entrevista en profundidad con el trabajador, incorporando una actividad visual, “El río de la vida”, que pretende ayudar al participante a sintetizar los hitos más relevantes de su trayectoria vital. El “río de la vida” es una actividad gráfica que facilita que la persona muestre las situaciones, personas y hechos que en el transcurso de su vida hasta el momento actual han sido especialmente significativos. Al final de la entrevista se introduce la actividad visual basada en la elicitación fotográfica. Concretamente, se entrega al participante una máquina fotográfica de un solo uso con la consigna de que fotografíe cosas, personas y/o situaciones que le provoquen bienestar o que, por el contrario, le generen malestar o insatisfacción. Se concreta con el participante la fecha y sistema de devolución de la máquina fotográfica y se acuerda la fecha para la segunda entrevista, en la que se dispondrá ya de las fotografías realizadas. Posteriormente se realiza una segunda entrevista con el participante. La entrevista se desarrolla en base al análisis de las fotografías que ha tomado el participante. Ello permite conocer qué elementos, factores y situaciones son percibidos por el participante como más o menos facilitadores de bienestar personal. Se introduce al final de la entrevista una última actividad visual. Concretamente, se pide al participante que realice un dibujo que muestre qué desearía que fuera el centro de su vida en el futuro. El dibujo es el punto de partida para, a través de la narración oral, explorar el proyecto de vida futuro y el papel que ocupa el trabajo en este proyecto.

La selección de los participantes en este estudio de casos se ha realizado conjuntamente con los profesionales expertos en inclusión laboral de personas con TMG entrevistados en la primera fase de la investigación. Los criterios que hemos tenido en cuenta para dicha selección son los siguientes: 1) una cierta estabilidad personal y emocional en las personas con TMG; 2) la variabilidad en el momento en que se encuentran los participantes en cuanto al proceso de inclusión laboral y social; 3) la proximidad territorial para poder realizar las entrevistas en los espacios escogidos por los propios participantes. Las personas preseleccionadas e invitadas a participar fueron 10 y las que finalmente aceptaron 7.

En el proceso de análisis de los datos, por una parte se transcriben de forma literal todas las entrevistas realizadas y, por otra, se recogen, se clasifican y se etiquetan (autor, fecha, código de la entrevista de referencia, etc.) las actividades con componente visual realizadas por cada uno de los participantes.

	Instrumento	Objetivo
Momento 1	Entrevista en profundidad 1	Guiar la narración del participante en los temas señalados
	Dibujo 1: “Río de la vida”	Ayudar al participante a mostrar las situaciones, personas y hechos significativos que han condicionado su trayectoria personal
Momento 2	Entrevista en profundidad 2	Obtener información sobre los temas señalados
	Fotografías	Ayudar al participante a narrar los elementos y situaciones que percibe que facilitan o dificultan su bienestar general e inclusión laboral en particular
	Dibujo 2: Proyecto de futuro	Facilitar la narración de los sueños y deseos de futuro de cada participante

Tabla 1: Instrumentos utilizados en el estudio de casos y los objetivos correspondientes

En esta comunicación queremos destacar la potencialidad de las tres actividades de componente visual incorporadas al estudio de casos para favorecer la reflexión narrada que, sobre sus experiencias y vivencias, desarrollan las personas con enfermedad mental. Para ello, nos centramos en el análisis de un ejemplo de cada una de estas actividades.

Dibujo 1: “El río de la vida”

Helena⁹¹ es una mujer de 30 años, diagnosticada con un trastorno de la personalidad, con el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y estudios no finalizados de FP en dietética y nutrición. En el momento del estudio se encuentra trabajando en una empresa de trabajo temporal con el soporte de los profesionales de un servicio de empleo con apoyo.

En la actividad gráfica “el río de la vida”, dibuja una especie de camino, con dos líneas azules, que se asemeja a un oleaje. Empieza el camino en la parte inferior izquierda del papel y va ascendiendo a medida que se desplaza hacia la derecha. En el primer ascenso (la primera ola) escribe la palabra “adolescencia” de color rojo. En la parte superior de la primera ola sitúa la expresión “fin del instituto”, de color rosa. A partir de aquí empieza a bajar y escribe “vivir en Girona”, y después vuelve a subir y escribe la frase “encontrar trabajo” y el nombre del educador del servicio de Empleo con Apoyo (ECA), de color verde.

Es interesante comentar que Helena no menciona nada respecto a su enfermedad hasta el final de la primera entrevista, momento en que realiza la interpretación oral de su dibujo “el río de la

⁹¹Los nombres de los participantes han ido cambiados para preservar su identidad.

vida” y expresa lo siguiente:

“He puesto en primer lugar la adolescencia porque a mi me marcó mucho, fue una etapa muy rebelde... tuve... aquí me empezaron todos los problemas... era una niña... al ser hija única, mis padres de pequeña me lo consentía todo y... Bueno, la adolescencia... fui muy rebelde, mucha rebeldía, me enfrentaba a todo, me empezaron a llegar todos los problemas, y en el cole, las niñas... era como si dijéramos el patito feo de la clase y a partir de aquí ya me empezó todo...”

En estas palabras se pone claramente de manifiesto el reconocimiento de la enfermedad, por parte de Helena; no se refiere a ella con los términos directos (“enfermedad”, “trastorno personalidad”, etc.) pero sí que repite más de una vez la palabra “problemas”. Según Helena, el origen de la enfermedad hay que situarlo en la adolescencia, una etapa que ella percibe como agitada y en la cuál ella se había comportado con rebeldía, mencionando como una posible causa el hecho de ser hija única y que su familia se lo consintiera todo. Está claro que a través de estas palabras, Helena revela la incidencia negativa que la enfermedad ha tenido en su vida (en su autoimagen y autoestima) y en sus relaciones, especialmente cuando manifiesta ser vista en la escuela como el patito feo.

No hay duda que el dibujo el “río de la vida” ha estimulado en Helena la reflexión y la obertura de su mundo personal, y de hacerlo de forma libre, sin ser interpelada o preguntada directamente; es decir, que ella se ha referido a sus percepciones del momento en que apareció la enfermedad y de sus implicaciones cuando ella ha querido hacerlo y como ha querido hacerlo y explicarlo.

FOTOGRAFÍAS

Pere es un hombre de 35 años. Tiene un diagnóstico de esquizofrenia paranoide. Estudió y completó la EGB y un primer grado de FP en electricidad y electrónica. Trabaja, con el apoyo de los profesionales de un servicio de ECA, en una industria cárnica a media jornada y en horario de tardes.

Pere hace un uso correcto de la máquina de fotografiar que se le entrega y realiza 27 fotografías. Los motivos de sus fotografías se pueden agrupar en 5 temas: 1) 12 fotos de diferentes lugares del pueblo donde vive; 2) 9 fotos de vehículos de motor (coche-moto-zodiac; 3) 3 fotos del azul del cielo, la idea inicial era apareciese la luna, comenta que le gusta mucho seguir su movimiento; 4) 2 fotos de paisaje marítimo de la Costa Brava; 5) 1 foto de su madre en su casa.

En la segunda entrevista, que se dedica mayoritariamente a la narración de las fotografías, Pere comenta cada una de ellas y, a partir de su exposición, emergen los temas que más le interesan y le preocupan. En este sentido, es destacable que Pere, al principio, le pareció que no sabría qué comentar de las fotos y, finalmente, estuvo 42 minutos comentándolas, incluso él mismo

manifestó su sorpresa en relación con su propia capacidad explicativa.

En lo que concierne a las fotografías del pueblo donde vive, las distintas imágenes (calles, escuela, campo de fútbol, entrada de un bar, la casa de sus padres, etc.) sirven para resaltar lo mucho que le gusta vivir en su pueblo; de hecho, todos los comentarios son positivos y de satisfacción en relación al entorno (natural o social) del pueblo.

Pere realiza también 9 fotos de vehículos de motor que posee: 5 del coche, 3 de la zodiac y 1 de la moto. Queda en evidencia el interés y la afición que tiene por los objetos con motor y el reconocimiento de Pere a las posibilidades de distracción que el coche, la moto y la zodiac han ofrecido, y le ofrecen, en su tiempo libre.

“Entrevistadora. Otra vez el coche

Pere. El coche...

P. Pues mira, como el coche es un 4x4, voy mucho al bosque, y he fotografiado la rueda del coche para acordarme.

E. Vale

P. He aprovechado muchos ratos que he tenido, que estaba en el paro y que no sabía que hacer, pues hacia el monte, puse los neumáticos estos mixtos para poder ir por carretera y por montaña... y he aprovechado mucho este coche, quiero decir que me ha ayudado mucho, porque en momentos que no sabía qué hacer, que las horas me pasaban lentas, pues, cogía y me iba hacia la cordillera litoral, al monte X, al monte Y y... bueno desde allí miraba la panorámica de mi pueblo, que es un vista muy bonita...”

Son también interesantes los comentarios que Pere realiza a partir de una foto que ha tomado de su madre, en la que aparece ella sola en el comedor de su casa. La madre es una persona que le ha ayudado mucho en el proceso de recuperación de la enfermedad, ha sido una pieza de apoyo clave especialmente en el tema de la medicación. De alguna manera, Pere también aprovecha la presencia de su madre (su madre se convierte aquí en una excusa) para explicar que actualmente se siente mejor, más estable y más tranquilo.

“Pere. Mi madre

Entrevistadora. Tu madre

P. Mi madre, que siempre ha estado ayudándome con los medicamentos y con todo, y... está muy seria en esta foto

E. Que es risueña ella?

P. No mucho, pero aquí parece que esté enfadada

E. Es que esto pasa, a veces en las fotos la gente cambia (...)

E. Tu madre ahora también debe estar más tranquila, no?

P. Sí, ahora llevo desde septiembre pasado que estoy muy bien, muy bien. La primera

de septiembre, y a la segunda ya entré a trabajar y muy bien, muy bien.

E. Caramba, qué ramo que se ve en la foto, no?

P. Ah, es que le gustan mucho las flores, a mi madre. Aquí en la parte alta de la casa hay una terraza y siempre está haciendo flores, geranios, de todo tiene, de todo.”

Pere ha fotografiado aquello que ha querido, por lo tanto aquello que a él le importa (sea positivo o negativo). La entrevista se centra en la narración oral de las fotos, es decir, en los temas que los entrevistados eligen o valoran como cuestiones importantes en su vida. En el caso de Pere, las fotografías que ha realizado son mayoritariamente de situaciones, personas o cosas que le satisfacen, pero a menudo también aparecen cuestiones relacionadas con determinadas dificultades o problemas que él vive negativamente, como por ejemplo estar en el paro, y explica también como gestiona la intranquilidad que le genera no tener trabajo (vehículos de motor que le permiten disfrutar del paisaje, hacer excursiones....). Tampoco podemos olvidar el reconocimiento a su madre en el apoyo al proceso de recuperación de la enfermedad.

Dibujo 2: “Proyecto de futuro”

Robert es un hombre de 49 años, diagnosticado con un trastorno de la personalidad de tipo ansioso-evitativo, con el título de Bachillerato y estudios no finalizados de FP en auxiliar administrativo. En el momento del estudio se encuentra trabajando en un centro especial de trabajo.

Robert dibuja un gráfico en que aparece la lista de 6 cosas que el desea en orden de prioridad. A dicha actividad gráfica le dedica bastante tiempo (20 minutos) y la realiza combinando pequeños dibujos con textos. El primer lugar lo ocupa la salud (“tener salud, en un futuro lo que me gustaría sería en primer lugar pues tener salud que es lo más importante”). En segundo lugar, estar con la gente que quiere (dibuja personas pequeñas). En tercer lugar, vivir en un lugar donde estuviera bien (dibuja una casa, pero insiste en que no es tan importante, para él, el lugar físico, como estar bien con la persona o personas con las que vive...). En cuarto lugar, escribe “poder desarrollar actividades agradables y útiles”, y señala entre éstas deporte, trabajo y ocio en general. Para simbolizar el trabajo dibuja una persona sentada ante un ordenador. En quinto lugar, escribe “incorporarme a las relaciones sociales”, dibujando una barra de un bar por la noche (luna y estrellas), una mesa con diferentes asientos y diferentes personas juntas. En sexto lugar “y bueno, como que no sabía exactamente que más poner pues, bueno, intentar ser lo más feliz posible” (dibuja una imagen que representa la naturaleza y un sol risueño...). Reconoce que para conseguir este futuro deseado hace falta un trabajo personal importante, especialmente de voluntad y lucha; en este sentido, Robert comenta incluso algunas de las acciones que lo están acercando a dicho futuro, como por ejemplo la iniciativa para incorporarse nuevamente al mundo laboral.

Entrevistadora. Haces unos dibujos muy claros

Robert. Quedo un poco sorprendido porque me pensaba que quedaría bien..., bien no...

Porque no ha quedado bien pero al menos que se entienda un poco

E. Se entiende, se entiende perfectamente, está bien. Lo ves posible este futuro? Te gustaría?

R. Hombre... en principio tendría que serlo

E. Tendría que serlo, sí, sí.

R. Porque no son cosas tan difíciles, todavía queda... hay personas con quien te cuesta más

E. Pero ya hemos comentado que es un futuro, no de aquí tres meses ni de aquí medio año sino con unas perspectivas de más tiempo, no? De hecho para que el futuro sea posible lo primero que se tiene que hacer es pensar y desearlo.

R. Y tanto.

E. A veces el hecho de tenerlo claro también ayuda a enfocar más los esfuerzos hacia allí

R. Sí.

E. Yo veo..., bueno tampoco nos conocemos demasiado pero por el que es tu trayectoria... yo pienso que por qué no, no?

R. Bueno, esperaremos, ojala sea así

E. Qué cosas piensas que te pueden ayudar a conseguir este futuro? Qué cosas de las que tienes ahora o ves ahora piensas que te pueden ayudar a acercarte si no es a todo a algunas cosas?

R. Hombre, yo lo que puedo decir así de entrada es que depende mucho de uno mismo, o sea es una cuestión más que nada de voluntad, puede costar más o menos pero para acercarte o intentar lograr todas estas cosas depende mucho de uno mismo, tiene que ser uno mismo que diga, mira pues, aunque me cueste pues intentaré tener voluntad para hacer estas cosas

Este dibujo de proyección de futuro ayuda a Robert a reflexionar y a concretar su proyecto de futuro en las diferentes dimensiones de la vida. El fragmento que hemos seleccionado es con el que Robert concluye la narración oral del dibujo, pone de manifiesto que queda bastante contento del dibujo que ha hecho y se muestra también bastante explícito en la conciencia que tiene sobre el papel que juega él mismo en hacer posibles estos deseos de futuro.

CONCLUSIONES

Una de las potencialidades de estudio de casos radica en el hecho de contribuir, a partir de una experiencia con personas con TMG, a conocer como los métodos visuales pueden ser usados en el contexto de una entrevista para facilitar e incrementar la reflexión de los participantes y así disponer de una imagen global de los temas a investigar que responda a las distintas necesidades y estilos expresivos de los participantes. Debemos tener en cuenta que, mientras

que existe extensa literatura centrada en el uso de las fotografías en investigación en ciencias sociales, las vías a través de las cuales los dibujos realizados pueden ser aplicados en la investigación cualitativa son todavía relativamente inexploradas (Kearney y Hyle, 2004; Varga-Atkinsy O'Brien, 2009).

Las personas con TMG de nuestro estudio han tenido la oportunidad de explicarse y de hacerlo a través de dibujos y fotografías, hecho que se ha conformado claramente como una oportunidad valiosa para aprender, para autoconocerse y para formular proyectos de futuro propios, y es en este sentido que los métodos visuales incorporados al proceso de investigación seguido, tanto fotografías como dibujos, han resultado sin duda un complemento excelente de las entrevistas orales.

El uso de fotografías favorece, por una parte, una participación más activa y el empoderamiento de las personas con TMG, en tanto que deciden lo que quieren fotografiar, siendo ellos los que orientan la entrevista y no el investigador (Prosser y Loxley, 2008). Por otra parte, la elicitación fotográfica se centra en la experiencia de los participantes y esto facilita focalizar la discusión en los temas que interesan a la persona. Esto tiene ventajas evidentes pero también algunos inconvenientes que el investigador debe valorar a la hora de decidirse por la utilización de las fotografías en la medida que es posible que el resultado y la narración que se realice se desvíe de los objetivos iniciales, o que los temas tomen sesgo hacia unos aspectos determinados y dejen de lado otras cuestiones. Además, el nivel de profundización lo marcan los mismos participantes, de manera que la persona que no quiere entrar en según qué niveles de reflexión no lo hace. A pesar de ello, si se hace opción por una investigación inclusiva, seguramente no queda otra alternativa que correr este riesgo. También debemos destacar que en nuestra investigación, en algún caso, se pone claramente de manifiesto que las fotografías reflejan un momento muy concreto del estado de la persona.

En cuanto a los dibujos, la experiencia en esta investigación nos muestra que el método puede ser adecuado en el caso de las personas con enfermedad mental. La razón no sería tanto el que ayuden a la comunicación, tal como subrayan Prossler i Loxley (2008), porque la mayoría de los participantes no tenían en nuestro estudio dificultades de expresión oral, sino para poder acceder a esferas de la vida de la persona que corresponden a una intimidad muy marcada por la evolución de la enfermedad. Así, hemos podido observar el potencial del dibujo como vía per acceder con cierta celeridad a las vidas emocionales de las personas (Kearney i Hyle, 2004) y facilitar la comunicación de este mundo emocional (Leitch, 2008). Seguramente sin usar estos métodos gráficos habría sido muy difícil acceder a las percepciones sobre cómo la enfermedad incide en sus vidas y sobre las consecuencias que tiene a nivel personal, social y laboral.

REFERENCIAS

BAGNOLI, A. (2009a). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-

- based methods. *Qualitative research*, 9(5), 547-570
- BAGNOLI, A. (2009b). Researching Identities with Multi-Method Autobiographies. En Harrison, B. (ed.), *Life Story Research*, Vol.III (p. 376-979). London: Sage Benchmarks in Social Research Methods.
- GILL, C. J. (1999). Invisible Ubiquity: The surprising relevance of Disability Issues in Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(2), 279-297.
- HARPER, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- KEATS, P. (2009). Multiple text analysis in narrative research: visual, written, and spoken stories of experience. *Qualitative Research*, 9, 181-195.
- KEARNEY, K.S. y HYLE, A.E. (2004). Drawing out emotions: the use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4(3), 361-382.
- LEITCH, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. En Thomson, P. *Doing visual research with children and young people* (p. 37-58). London: Routledge.
- LOIZOS, P. (2000). Video, Film and Photographs as Research Documents. En Bauer, M.W. y Gaskell, G. *Qualitative researching with text, image and sound* (p.93-107). Los Angeles: Sage.
- MERTENS, D.M. (1999). Inclusive evaluation: Implications of Transformative Theory for Evaluation. *American journal of Evaluation*, 20(1), 1-14.
- MERTENS, D.M. (2007). Transformative Considerations: Inclusion and Social Justice. *American Journal of Evaluation*, 28 (1), 86-90.
- MERTENS, D.M. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York: The Guilford Press.
- MERRIAM, S.B. (1988). *Case study Research in education. A qualitative approach*. San Francisco: CA
- MITCHELL, C. (2011). *Doing Visual Research*. London/ California: SAGE.
- PROSSER, J. y LOXLEY, A. (2008). *Introducing Visual Methods*. ESRC National Centre for Research Methods Review Paper. <http://eprints.ncrm.ac.uk/420/1/MethodsReviewPaperNCRM-010.pdf>
- VARGA-ATKINS, T. y O'BRIEN, M. (2009). From drawings to diagrams: maintaining researcher control during graphic elicitation in qualitative interviews. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 53-67.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ESCUELA Y UNIVERSIDAD

Elena Rueda Antolinez, Beatriz Carramolino Arranz e Inés Ruiz Requies

Universidad de Valladolid

elena.rueda.antolinez@gmail.com

827

RESUMEN

El Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Miguel Íscar de Valladolid (España) está atravesando por un proceso de transformación a Comunidad de Aprendizaje. Esta adaptación es fruto de la relación interdisciplinar que se está llevando a cabo conjuntamente con la implicación de un grupo de investigación perteneciente a la Universidad de Valladolid (ACOGE), un grupo de estudiantes de la misma y agentes sociales del barrio, asesorados por el grupo CREA de Barcelona, experto en esta temática. Actualmente se está creando una red entre las diferentes instituciones, y estamos observando cómo el trabajo colaborativo de todos los agentes implicados en el Centro está revirtiendo los positivamente tanto en la mejora de los resultados de los niños y niñas del CEIP, como en la formación y profundización de los profesionales y estudiantes que desean crear un mejor contexto para la educación inclusiva.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han producido cambios muy importantes en la sociedad que afectan a los modos de vida, a la comunicación entre las personas, a una mezcla entre diferentes maneras de vivir y pensar, a la educación, etc. Hoy en día nos encontramos en una sociedad más multicultural, más conectada, más plural, donde las personas disponen de acceso a una gran cantidad de información sobre conocimientos y experiencias. A nivel educativo, la construcción de comunidades de aprendizaje puede facilitar la adopción flexible de los rápidos cambios socioculturales mediante la participación activa de los múltiples agentes que las componen. Por ello es importante que todas las personas dispongamos de acceso a esta información y de las herramientas necesarias para ser capaces de discernir entre lo que es útil y verdadero de lo que no lo es, así como capaces de adaptarnos a las nuevas metodologías y actuaciones educativas que afectan positivamente en la comunidad escolar. *El éxito o el fracaso de las personas u organizaciones es la capacidad de seleccionar la información más relevante en cada momento y de procesarla para aplicarla adecuadamente en cada situación.* (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

En esta comunicación vamos a abordar qué son las Comunidades de Aprendizaje y una experiencia de trabajo en comunidad. Concebimos las Comunidades de Aprendizaje como *un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula* (Elboj et al, 2006: 74).

Las comunidades de aprendizaje nacen de la interacción barrio-escuela en un centro de personas adultas en la Vernada - Sant Martí. Tras los éxitos de esta experiencia inicial, se propagó la propuesta educativa a centros de educación obligatoria. Estas prácticas junto con otras de éxito de proyectos europeos impulsaron al Centro de Investigación de Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdad (CREA) a generar un proyecto de transformación sociocultural instituciones educativas (Flecha, 2008) persiguiendo un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Actualmente hay más de 100 centros educativos trabajando en esta iniciativa bajo el proyecto de investigación, INCLUD-ED⁹² (2006-2011), recientemente presentado en la Comisión Europea.

Debido al éxito del proyecto en los centros educativos, el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Miguel Íscar de Valladolid, situado en un barrio de la periferia, al que acuden exclusivamente alumnos y alumnas de etnia gitana, quiso llevar a cabo este tipo de proyecto y convertir su centro en una Comunidad de Aprendizaje.

A continuación abordaremos los principales aspectos que definen la Comunidad de Aprendizaje Miguel Íscar de Valladolid, de reciente construcción y pionera en un centro público en Castilla y León.

FILOSOFÍA/CONCEPTUALIZACIÓN DIALÓGICA DENTRO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Las Comunidades de Aprendizaje, desde un enfoque interdisciplinar, ponen acento en las interacciones y el diálogo de los niños y niñas, afirmando que las personas aprendemos más y mejor cuando los contextos promueven interacciones entre diferentes individuos a través de un diálogo igualitario. La pretensión de esta concepción democrática se basa en sustituir *el argumento de la fuerza por la fuerza de los argumentos* (Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S., 2008:169). Fuera del aula se producen múltiples interacciones que tendrán una firme repercusión en el contexto educativo, por tanto debemos prestar una especial atención no solo a los aprendizajes que se producen dentro del aula, sino también a las que ocurren fuera de él (Vygotski, 1979 y Freire, 2003, citado en Flecha, 2010).

En este sentido, las interacciones y el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa son piezas clave para el aprendizaje dentro del nuevo marco socio-educativo. Este modelo de interacción para el aprendizaje se denomina *aprendizaje dialógico* y consta de siete principios: el dialogo igualitario; la inteligencia cultural; la transformación de la realidad; la

⁹² Strategies for Inclusion and Social cohesion in Europe from Education (Estrategias para la inclusion y cohesion social desde la educación en Europa). Proyecto del 6º Programa Marco de la Comisión Europea

dimensión instrumental; la creación de sentido; la solidaridad; y la igualdad de diferencias. Todos estos principios buscan crear un mayor número de interacciones en el aula, tanto de personas académicas como no académicas. (Flecha, 2010; Aubert, 2008).

EL TRABAJO SOCIOCOMUNITARIO Y DIALÓGICO: GRUPO ACOGE

En la misma línea y bajo los mismos principios en los que se basa una Comunidad de Aprendizaje, podemos hablar del trabajo sociocomunitario y dialógico que se está llevando a cabo en la Universidad de Valladolid, concretamente desde el Grupo ACOGE (grupo de investigación de prácticas educativas inclusivas y compensadoras de la Universidad de Valladolid). Este grupo está formado por un colectivo de personas del ámbito educativo (Maestros de Educación Primaria y Secundaria, Profesionales del Centro de Recursos de Educación Intercultural, Profesores universitarios y estudiantes del Grado de Educación Primaria, Infantil y Social) cuyas intenciones pueden resumirse en un intento por transformar la educación desde la construcción conjunta de conocimiento en torno a la educación inclusiva. Entre sus finalidades principales está el fomentar la participación e implicación de personal docente y no docente en las prácticas de educación inclusiva, creando un marco común de trabajo entre los diferentes agentes presentes en ella, donde las voces de todos y todas son igual de relevantes atendiendo a los principios democráticos del diálogo igualitario.

El grupo se basa en una metodología cuya finalidad es conseguir la transformación de la realidad mediante el trabajo en red y el diálogo. Este grupo está formado por profesores y profesoras que están sumergidos en la realidad educativa actual, por lo que los avances que se van construyendo afectan de manera directa e instantánea en los centros a los que pertenecen estos y estas docentes. Así mismo, se incluye en sus proyectos de investigación y acciones educativas a alumnos y alumnas de la universidad, causando esta metodología de trabajo un efecto multiplicador en el aprendizaje de los futuros profesionales.

El papel de ACOGE en la Comunidad de Aprendizaje Miguel Íscar consiste en apoyar a los agentes implicados en ella para velar por el correcto funcionamiento de la comunidad, tratando de asegurar la calidad de las medidas de éxito avaladas por la comunidad científica (Ministerio de Educación, 2012).

Para desempeñar de forma eficaz este papel como un ente más que conforma la comunidad de aprendizaje, nos basamos en la perspectiva del trabajo socio comunitario o Social Comunitario, entendido como *el proceso que se realiza para la consecución del bienestar social de la población, con la participación directa y activa de ésta en el análisis, concienciación y resolución de los problemas que afectan a la comunidad, partiendo por tanto de la propia comunidad y de la utilización, potenciación o creación de los recursos de la misma*. (Lino y Roselló, 2001). Los principios del trabajo sociocomunitario que define Friedlander en 1978 (citado en Lino y Roselló, 2001) pueden resumirse en tres: ayudar a los ciudadanos a encontrar los medios necesarios

para su bienestar en su entorno social; alentar los esfuerzos cooperadores para perseguir objetivos comunes; y construir para los individuos y grupos canales de mutuo entendimiento para la acción común.

Partimos de la noción del *Diálogo Igualitario*, entendido como elemento que influye en las relaciones e interacciones sociales, actuando como mediador del aprendizaje del ser humano (Aubert et al., 2008).

Si unimos estos dos conceptos encuadramos el trabajo que actualmente está llevando a cabo el Grupo ACOGE, el cual está participando como una de las piezas que componen el puzzle de la comunidad educativa del CEIP Miguel Íscar.

Basándonos en estos principios, a continuación presentamos el trabajo que está siendo llevado a cabo por todos los miembros de la Comunidad de Aprendizaje.

LA ESCUELA: TRABAJO REALIZADO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Lo primero que hemos de tener presente es que un centro necesita atravesar por dos etapas para convertirse en Comunidad de Aprendizaje. La primera etapa, de *Transformación*, consta de cinco fases: *Sensibilización*, *Toma de Decisiones*, *Sueño*, *Selección de Prioridades* y *Planificación*. Y la segunda etapa, de *Consolidación*, está formada por: la fase de *Investigación*, la fase de *Formación* y la fase de *Evaluación* (Elboj, Puigdemívol, Soler Gallart, Valls, 2006). Actualmente el CEIP Miguel Íscar se encuentra inmerso en la cuarta fase, la de *Selección de Prioridades*.

Origen de la comunidad. Confluencia de caminos

Esta Comunidad de Aprendizaje ha sido posible gracias a la confluencia de diversos caminos. Por un lado, hace tres años, el colegio Miguel Íscar cambió el rumbo de todos los agentes implicados en el centro escolar tras la incorporación de una persona nueva en la dirección del Centro, quien lideró la renovación metodológica del mismo. Una de las iniciativas más destacadas se reflejó en la puesta en marcha del Plan General premiado como acción magistral "Buenos ratos, Buenos tratos" (FAD, 2011), fomentando la inclusión y el trabajo en red, donde participan los miembros de la comunidad social, escolar y familiar del Centro educativo: el profesorado, alumnado, familias y agentes sociales del barrio. Dentro de él hay tres programas que tienen como objetivo general conseguir una escuela en la que los alumnos y las alumnas reciban una educación que les permita vivir con dignidad e igualdad de oportunidades y condiciones sociales. A pesar de las mejoras y buenos resultados que está produciendo el plan, la directora del centro educativo mantuvo su actitud crítica y activa, formándose e interesándose por metodologías de organización del centro que pudieran transformar positivamente con más profundidad la realidad del CEIP. De este modo comienza a mostrar inquietud y documentarse

sobre las Comunidades de Aprendizaje.

Algunos miembros del grupo ACOGE habían recibido formación del grupo CREA sobre Comunidades de Aprendizaje en Barcelona y habían establecido contacto con diferentes comunidades de aprendizaje en funcionamiento. En una sesión de formación de Comunidades de Aprendizaje que tuvo lugar en Palencia con la intencionalidad de formar a otro Centro Educativo, la directora del centro cruza sus caminos con la fundadora del grupo ACOGE. La directora comienza las gestiones a través de una reunión con el Claustro de su centro, a través de la cual deciden comenzar la *fase de sensibilización* de Comunidades de Aprendizaje. El grupo ACOGE y CREA se encargan de la formación de los agentes que serían partícipes de la comunidad (a pesar de que no se convoca a familias ni a alumnos). Tras esta fase, inician los primeros pasos de la actual Comunidad de Aprendizaje, puesto que el 90% del claustro decide emprender la aventura de transformación sociocultural de su centro.

831

Desarrollo de las Fases de Transformación en el CEIP Miguel Íscar

Tras la formación de los agentes implicados en esta comunidad de aprendizaje, se comunicó a las familias y alumnos el proceso de transformación que iba acontecer en el centro. Fueron apoyados por la figura de Juan García López, inspector de la Comunidad de Aprendizaje “La Paz” en Albacete, en un contexto que presenta rasgos muy similares al del CEIP Miguel Íscar. Ante el discurso de Juan, los padres manifestaron verbalmente diversas opiniones contrapuestas, de aliento e incredulidad, pero sobre todo, generó una incertidumbre positiva ante sus palabras sobre la posible mejora sociocultural del entorno. Así comienza la fase del sueño, en la que familiares y alumnos zarpan rumbo al contexto deseado por todos los miembros de la comunidad. Coincidiendo con el festival de Navidad del centro, concluye *la fase del* sueño. El festival fue amenizado por el conocido grupo de música vallisoletano “Los Celtas Cortos”, donde participaron alumnado y familiares del CEIP, profesores, Centros de Acción Social (CEAS), Profesorado y alumnado de la Universidad, Representantes de las administraciones públicas educativas de Valladolid, medios de comunicación, etc. Se percibía un ambiente más alentador que al inicio de la fase del sueño, y los comentarios y opiniones de los padres sobre lo que estaba aconteciendo en el centro tenían un cariz más positivo (pues ya habían comenzado algunas medidas de éxito de las comunidades de aprendizaje: grupos interactivos y bibliotecas tutorizadas).

Actualmente, nos encontramos en la *Fase de selección de prioridades*. En ella, se seleccionarán cuáles de las medidas de éxito de las Comunidades de Aprendizaje avaladas por la comunidad científica vamos a comenzar a incorporar paulatinamente. Estas actuaciones de éxito son: la organización de las aulas en grupos interactivos, el aprendizaje dialógico, la formación de los agentes implicados, un modelo dialógico de prevención de conflictos, las tertulias (lectura) dialógicas, la participación abierta y el carácter flexible del centro para la adopción de las nuevas actuaciones de éxito que la comunidad científica considere mejor que las anteriores

(Comunidades de Aprendizaje, 2009b). Estas intervenciones favorecen el éxito de la transformación sociocomunitaria (INCLUD-ED, 2011).

Hasta la fecha dos de las medidas han sido incorporadas de una manera rápida en el centro. Una de ellas son las Bibliotecas tutorizadas, que consisten en la apertura del espacio educativo a la Comunidad en horas no lectivas, donde una o varias personas adultas ayudan a gestionar este tiempo con fines educativos para reforzar el aprendizaje de las áreas instrumentales. Voluntarios de Acoge, alumnos de la universidad y profesores del centro atienden educativamente a los alumnos del centro por ciclos, pues cada día de la semana acude uno diferente (exceptuando los jueves, que acude alumnado de todos los ciclos de Educación Primaria). Por el momento, una de las acciones que mayor interés suscita es la incorporación de la lengua extranjera inglesa a través del trabajo de una persona del grupo ACOGE que lúdicamente fomenta la comunicación verbal en este idioma.

832

La otra actuación de éxito que se está realizando son los grupos interactivos. Actualmente hay más de 20 alumnos y alumnas universitarios, la mayoría de la Facultad de Educación y Trabajo Social, que asisten durante todos los días de la semana a los diferentes ciclos educativos, tanto de Infantil como de Primaria. El 90% del profesorado está llevando a cabo los grupos interactivos con sus alumnos. Encontramos diferencias entre los profesores a la hora de incorporar esta forma de trabajo, pues hay quienes lo han aplicado integralmente desde un principio y quienes han ido adoptando el método gradualmente. La percepción del profesorado y voluntariado es que consideran que esta metodología estimula y apoya más al aprendizaje del alumnado, puesto que los alumnos establecen un mayor número de interacciones con sus propios compañeros y disponen constantemente de la presencia y guía de un adulto con un ratio profesor/alumno muy alta (una media que apenas alcanza la proporción de 1/4).

La comisión Gestora, de reciente creación, se encarga de seleccionar los puntos más relevantes que han de desarrollarse en la Comunidad. Está compuesta por representantes del profesorado, alumnado, voluntariado, familias y miembros del CEAS. Con esta comisión queremos impulsar la implicación de las familias en las diferentes medidas de éxito que están en vigor.

Otra de las medidas incluidas en el Plan “Buenos tratos, buenos ratos” es lo que se denomina “Café Gitano”, donde actualmente se realizan encuentros entre la directora y trabajadora social del centro con familiares del centro, a los que se han unido alumnos y alumnas de la Universidad de Valladolid tras la puesta en marcha de la Comunidad

El camino a seguir

Con el objetivo de continuar provocando transformaciones que reviertan positivamente en el contexto sociocultural del Centro, se plantean a corto plazo las siguientes acciones a desarrollar por los miembros de la Comunidad de Aprendizaje en las diferentes medidas de éxito:

- En los Grupos interactivos, unas de las cosas que hay que conseguir es la implicación de las familias y miembros de la comunidad en esta actividad. Por el momento, no han entrado en las aulas, pero en un plazo muy breve de tiempo dos familiares comenzarán a colaborar como voluntarios en la educación de los alumnos. *Todos los familiares y demás miembros de la comunidad, con sus distintos orígenes socioculturales, pueden participar en los agrupamientos heterogéneos, proporcionando apoyo extra en las actividades de aprendizaje. Estas personas son una fuente muy importante de recursos humanos que contribuye a elevar el rendimiento académico del alumnado* (INCLUD-ED, 2011:103)

- Desde el CEAS del barrio donde está situado el CEIP, se va a realizar la formación de familiares a través de cursos de alfabetización mediante aprendizajes funcionales. Es importante partir de los intereses de los familiares para que aprecien la utilidad del Centro Escolar y de los agentes implicados en ella, mejorando sus percepciones sobre la Comunidad de Aprendizaje. Además, a través de los aprendizajes funcionales, se potencia la alfabetización de los familiares (que tal y como demuestran las evidencias, revierte positivamente sobre el aprendizaje de los niños).

- En las bibliotecas tutorizadas actualmente se está llevando a cabo el diseño de una serie de actividades que tengan una continuidad para conseguir una mayor asistencia de los alumnos al centro en horario extraescolar. Una de las acciones que acaba de comenzar es la creación de un periódico interno del CEIP, a través del cual aprenderán los principios de los medios de comunicación trabajando habilidades lectoescritoras y ampliando su cultura general. Además se pretende poder emitir radiofónicamente desde el centro un programa de radio interno en un futuro próximo.

- En un plazo muy breve de tiempo se procederá a la creación de comisiones mixtas del centro (Comunidades de Aprendizaje, 2009c). Recientemente se ha formado la comisión gestora de la Comunidad. Para el adecuado funcionamiento de las actuaciones de éxito, es necesaria la participación y colaboración de todos los agentes implicados. Por este motivo es necesario crear diferentes comisiones mixtas que aseguren la correcta coordinación y puesta en marcha de las medidas de éxito (Comunidades de Aprendizaje, 2009c). De este modo, emprendemos la próxima y última fase de la etapa de *transformación* de la Comunidad de Aprendizaje, la fase de *Planificación*.

Acciones simbióticas con sentido

Debido a que la Universidad de Valladolid (alumnado y profesorado) participa en la Comunidad de Aprendizaje, diversas acciones están siendo puestas en marcha con objetivos que denominaremos simbióticos. Con este adjetivo nos referimos a los efectos positivos que las

personas provenientes de la Universidad pueden aportar en el contexto educativo, así como los beneficios que la Comunidad reporta en ellas.

La participación de estas personas hace posible que las medidas de éxito estén siendo llevadas a cabo, y vela por la correcta puesta en marcha de las mismas. A través de diferentes Trabajos de Fin de Máster y Tesis doctorales que están siendo centradas en esta comunidad, se obtendrán datos que permitirán tomar las medidas adecuadas para afianzar el funcionamiento eficaz de la comunidad.

Así mismo se establecen conexiones entre diferentes proyectos. Actualmente el grupo ACOGE está desarrollando un proyecto concedido por el Ministerio de Educación “Competencias Básicas hacia la inclusión” que pretende fomentar la transferencia de competencias y conocimientos entre la dimensión teórica y práctica al alumnado. Los alumnos que participan en la Comunidad de Aprendizaje adquieren una formación más integral, transfiriendo a la práctica sus conocimientos y reforzando estos mediante su participación en el contexto educativo. De esta forma establecemos una relación estrecha universidad-sociedad, poniendo a disposición del mercado laboral maestras y maestros más competentes.

Para asegurar que las acciones sean eficaces, todos los miembros provenientes de este contexto reciben cursos de formación para potenciar sus conocimientos y habilidades en el ámbito de la Comunidad.

Esta situación nos plantea la necesidad que existe en la sociedad actual de generar entornos colaborativos de trabajo interprofesional, donde los diferentes agentes implicados en los aspectos educativos han de trabajar conjuntamente con el fin de transformar las realidades educativas para conseguir lograr realidades inclusivas.

CONCLUSIONES

Es indispensable que los Centros educativos den la respuesta más oportuna a sus alumnos desde una educación integral. La organización de un centro en comunidad de aprendizaje, permite la construcción conjunta de las realidades socioeducativas entre todos los miembros de la comunidad, reportando múltiples beneficios a nivel social, educativo, etc., propiciando un futuro mejor para todos.

Tras la reciente puesta en marcha de la Comunidad de Aprendizaje en el CEIP Miguel Íscar podemos ver los primeros resultados y percepciones que está conllevando la adopción de esta opción organizativa:

- A pesar de aún no tener datos relativos a la mejora del fracaso escolar, puesto que las actuaciones de éxito se han puesto en marcha recientemente, los profesores perciben

que la motivación del alumnado ha mejorado tras la puesta en marcha de grupos interactivos en el aula. Este aspecto se ve incrementado en los grupos que utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las sesiones de grupos interactivos para trabajar los aprendizajes instrumentales de lengua y matemáticas, pues la profesora y voluntarias responsables de esta acción, perciben un cambio muy positivo en la motivación del alumnado mediante la realización de actividades audiovisuales con carácter lúdico, pero trabajando los contenidos de la programación educativa, a la vez que los niños absorben rápidamente las competencias en TIC.

- Las actitudes de solidaridad entre los compañeros se ven incrementadas mediante los grupos interactivos heterogéneos, donde los alumnos más aventajados ayudan a adquirir los aprendizajes a quienes presentan mayores dificultades.
- La asistencia escolar, según datos del último informe de Asistencia a Clase. 1er. trimestre curso escolar 2011-2012 ha incrementado en un 6% en comparación con datos del curso anterior (Merino y Arconada, 2011).
- La transferencia de competencias adquiridas en los planes de formación de maestro se ve potenciada gracias a la participación como voluntarios/as de los alumnos/as universitarios/as en las comunidades de aprendizaje. La percepción de los voluntarios es muy positiva y afirman que su colaboración en el centro les permite afianzar contenidos teóricos y adquirir habilidades y estrategias para su futuro trabajo como maestros.
- La comunidad de aprendizaje requiere una mayor participación e implicación directa de los familiares. Ya que la presencia de adultos en el aula es acogida positivamente por los alumnos, quienes conocen y valoran la voluntariedad de quienes les apoyan en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, queremos remarcar la importancia de la labor que se está llevando a cabo en la Comunidad de Aprendizaje de Miguel Íscar junto con el Grupo ACOGE, bajo la perspectiva del trabajo en red y con el fin de conseguir el objetivo de transformar la educación mediante el trabajo sociocomunitario conjunto. Nos encontramos en la penúltima fase de transformación del centro en Comunidad, y confiamos en que el centro siga mejorando día a día gracias a todos sus agentes implicados.

REFERENCIAS

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (2009a). *Fases de transformación de las comunidades de aprendizaje*. Recuperado de Internet: <http://www.utopiadream.info/red/tiki-index.php?page=Fases%20de%20transformaci%C3%B3n&structure> = el 2 de febrero de 2012.

- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (2009b). *Actuaciones de éxito en CA*. Recuperado de Internet: <http://utopiadream.info/red/tiki-index.php?page=Actuaciones%20de%20%C3%A9xito%20en%20CA&structure=> el 5 de febrero de 2012.
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (2009c). *Planificación*. Recuperado de Internet: <http://utopiadream.info/red/tiki-index.php?page=Planificaci%C3%B3n&structure=> el 3 de febrero de 2012.
- DÍEZ, J.; FLECHA, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: Un proyecto de Transformación Social y Educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado. Tema Monográfico: Comunidades de Aprendizaje*. AUFOP, Zaragoza. 67 (24,1). 19-31.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER GALLART, M., VALLS, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona Paidós.
- FLECHA, R.; LARENA, R. (2008) *Comunidades de Aprendizaje*, Colección Foro Educación nº4, Fundación ECOEM, Sevilla.
- FUNDACIÓN DE AYUDA A LA DROGADICCIÓN (FAD). (2011). *Premio a la Acción Magistral en Educación Básica*. Recuperado de Internet: <http://premio.fad.es/phocadownload/2011/Ganadores/172-CyLeon-A-PAM11.pdf> el 5 de febrero de 2012.
- INCLUDE-ED. (2011). *INCLUD-ED Final Conference: Successful Actions overcoming social exclusion in Europe*. European Parliament Headquarters, 6th of December 2011. Recuperado de Internet: <http://creaub.info/included/2011/12/07/1323/> el 1 de febrero de 2012.
- LILLO, N.; ROSELLÓ, E. (2001). *Manual para el Trabajo Social Comunitario*. Madrid: Narcea.
- MERINO, M., ARCONADA, M. J. (2011). Informe de asistencia a clase. 1er. trimestre 2011-2012. Documento del centro.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Recuperado de Internet: <http://educacion.gob.es/dctm/?documentId=0901e72b81205e88> el 2 de febrero de 2012.

MESA D2



APRENDER A EMPRENDER PROYECTOS DE CENTRO COORDINADOS: UN COMPROMISO CON LA EQUIDAD Y LA PARTICIPACIÓN

Elena Hernández de la Torre
Universidad de Sevilla
eht@us.es

RESUMEN

La planificación y gestión de Proyectos de Centro que trabajan para el desarrollo de la equidad implica un proceso de cambio e innovación que conlleva una preparación profesional en una serie de estrategias de planificación y gestión todas ellas ligadas al desarrollo de la inclusión de los alumnos en el proceso educativo, como filosofía de trabajo en los centros y en la comunidad, y sobre todo, de una forma de trabajo compartido. La colaboración en el equipo de profesores se considera imprescindible para el desarrollo de innovaciones relacionadas con el desarrollo de la calidad, la mejora y apertura al cambio, la participación y el aprendizaje permanente. Los centros deben proporcionar oportunidades de igualdad y equidad para todos, planificando para la inclusión, de forma que se reconozcan las diferencias individuales, creando un contexto en el todos aprenden y enseñen de forma eficaz en un entorno colaborativo y consensuado.

838

1. INTRODUCCIÓN: INNOVACIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA EN TIEMPOS DE CAMBIO

El Informe de la UNESCO de 1996 de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI sentó las bases para la consecución de una educación de calidad en el marco educativo europeo. El propio título del informe, “La Educación encierra un tesoro”, plantea una filosofía de la educación para todos. En el preámbulo Jacques Delors consideraba la educación como una “*utopía necesaria*” para hacer a todos partícipes del proceso educativo, es decir, planteaba la educación como responsabilidad de la comunidad educativa para todos y todas. Entre los pilares básicos que señala este Informe para una política educativa de calidad destaca que la educación debe “aprender a hacer” para adquirir el aprendizaje necesario y las competencias personales de trabajo en grupo y relación y, sobre todo, “aprender a convivir” con los demás para aprender a ser críticos, desarrollar nuestra inteligencia emocional, trabajar de manera cooperativa y colaborativa, ser ciudadanos, en definitiva. Es en este punto donde nos centramos para plantear el desarrollo de Proyectos de Centro en colaboración para el desarrollo de la equidad.

Una política educativa que trabaje por la inclusión es una política que se basa en el principio de igualdad de oportunidades, lo que significa “*tratar a los alumnos con justicia, de acuerdo con sus necesidades y capacidades, y sin discriminación, con lo que las oportunidades para beneficiarse de los servicios del centro se maximizan*” (Gerschel, 2003:102). Una política educativa que proporciona iguales oportunidades planifica para la inclusión y la equidad, de forma que reconoce las diferencias individuales y su impacto en el aprendizaje, crea un contexto en el se aprende y enseña de forma eficaz y se valora a las personas. La igualdad de oportunidades y la

inclusión son principios que deben orientar una política educativa para la participación de la comunidad educativa, es una *“política de apoyo”*, como señala Gerschel, (2003:109) que responderá a las necesidades de todos los alumnos y que a su vez se apoyará en innovaciones educativas constantes para la mejora de los centros docentes, redundando en lo que se denomina “educación de apoyo”.

La innovación educativa en estos tiempos de cambio, implica, por tanto, la asunción de una serie de parámetros por parte de los profesores a la hora de elaborar Proyectos de Centro. El análisis de la conocida *“necesidad de cambio”* en los centros de cualquier nivel puntualiza la necesaria adaptación a la diversidad de alumnos que lo componen, lo que les confiere una base conceptual para la adopción de criterios de calidad tan necesarios para los tiempos presentes. Nos encontramos, por tanto, ante la necesidad de lograr que los centros adopten la categoría de *espacios abiertos al entorno*, establezcan mecanismos de *participación activa de la comunidad* a la que sirven y alcancen y compartan una serie de formas de *funcionamiento estratégico* que ofrezcan al alumno un *espacio escolar* que se adapte a sus necesidades y optimice su aprendizaje en su dimensión académica, humana y social. Se trata de un cambio en la actitud filosófica y mentalidad de los profesores, de los padres y de la administración para considerar que los centros no son una moda para atender a los alumnos y alumnas con problemas tanto de aprendizaje como con discapacidad dentro la escuela, sino que se trata de un cambio que *“celebra la diversidad y crea comunidad”* (Shapon-Shevin, 1999:37) entre profesores y profesoras, alumnos y alumnas, padres y madres, orientadores y orientadoras, miembros municipales, etc. Todo ello tiene el fin último de eliminar la exclusión escolar y social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad, entendiendo con ello que la educación es un derecho básico y fundamento para la construcción de una sociedad más justa.

En esta línea, podemos entender que la escuela sea un lugar donde se “celebre la diversidad” (Ainscow, 2009) como elemento enriquecedor, se prepare al alumno para la cooperación y no para la competición y se reivindique el derecho de recibir una educación de calidad en la misma aula que los compañeros de la misma edad. Esto quiere decir que todos deben ser tratados en función de sus diferencias, de lo que necesita cada uno. Al mismo tiempo, debe buscarse permanentemente un ambiente de seguridad, donde el miedo al fracaso o al ridículo no tenga cabida y donde el rol del profesor esté enfocado en ser un guía que facilite el aprendizaje, organizando todos los recursos y procedimientos a su alcance para lograr condiciones óptimas de aprendizaje (Pujolás, 2004).

Para entender este proceso referido a la necesidad del cambio, la idea que aporta Salcedo es básica, ya que determina que *“la innovación no es un fin en sí misma, sino una estrategia de formación tanto para los docentes como para los estudiantes”* (2003:2). Para la elaboración de Proyectos de Centro con el carácter de igualdad y equidad debemos basarnos en modelos de formación en el propio centro con estrategias de trabajo de carácter reflexivo para la gestión de estrategias y apoyo para el aprendizaje, así como en la investigación-acción, lo que nos llevaría

a desarrollar modelos de gestión propios del profesor reflexivo que detecta necesidades de atención en los alumnos/as y en el centro educativo. Es en este punto donde la innovación y la mejora en los centros plantean una necesidad y un compromiso con la educación en la comunidad educativa, entendiendo la innovación como *“aquellos cambios creativos que tienen la finalidad de anticiparse a las futuras necesidades”*. De esta forma se identifica innovación *“con la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de forma nueva y apropiada, que se traduce en el logro de cotas más altas en las metas fijadas para una determinada actividad”* (De la Orden, 2009: 1). Asimismo, el concepto de innovación hace referencia a varios elementos importantes que hacen que se constituya conceptualmente un cambio en el centro:, que parta de una nueva filosofía educativa del centro dando cohesión a una forma de trabajo determinada, sobre todo en actitudes y comportamientos; que mejore o equilibre la organización del centro, detectando necesidades; que establezca una nueva mejora en el proceso de atención a los alumnos; que represente ideas nuevas y creativas como propuesta de trabajo; que contribuya al desarrollo de la comunicación entre los miembros, descartando la idea del “profesor solitario”; que se busquen apoyos y recursos entre compañeros para trabajar mejor

Los Proyectos de Centro para que sean verdaderamente innovadores y basados en la equidad deben apoyarse en una serie de criterios a los cuales deben responder para un verdadero cambio, innovación y mejora. En primer lugar deben producir cambios según su intencionalidad y cambios según la función básica que desempeñan. En este sentido los cambios para elaborar estos Proyectos se denominan *“cambios planificados intencionales”*, es decir, son producto de la intencionalidad de las personas que los provoca, siendo necesarios cambios cuyas metas están consensuadas y cuyos procedimientos de ajuste van surgiendo en el proceso hacia las metas. Asimismo son *“cambios interactivos”*, es decir, son aquellos cuyas metas son siempre cambiantes en función de las necesidades sentidas por la comunidad. Por último *“cambios creativos”*, aquellos que se emplean para anticiparse a las futuras necesidades. La elaboración de estos Proyectos supone cambios innovadores que surgen en el transcurso de la puesta en marcha de la innovación y de una adecuada planificación, con un carácter intencional, consensuado e interactivo. A su vez, los cambios que produce la innovación educativa en los centros son cambios en las personas, cambios en los programas o procesos y cambios en la organización del centro, llegando con ello a la mejora. Como señala De la Orden *“... si actualmente el cambio es un elemento esencial en las sociedades, la educación no sólo debe reflejarlo, sino que también debe asegurarlo y esto exige que ella misma cambie.”* (De la Orden, 2009:14). El cambio supone una modificación de la forma en que los grupos responden ante la realidad y la respuesta a un problema, el cambio requiere la comprensión de las condiciones actuales y el desarrollo de medidas de innovación, finalizando con propuesta de soluciones ante las necesidades que se plantean en los centros.

La innovación debe partir de la reflexión conjunta sobre qué queremos enseñar, cómo queremos o podemos hacerlo y cómo queremos que los alumnos lo aprendan. La escuela debe ser

entendida como espacio físico común, una “*comunidad de aprendizaje*”, un lugar donde se ofrecen multitud de situaciones de aprendizaje, un ambiente rico en experiencias útiles para nuestros alumnos, al servicio de su entorno inmediato y en la que todos tienen cabida, todos deben participar con mayor o menor intensidad. No podemos entender el concepto de inclusión sino aparece encuadrado en una comunidad de aprendizaje, donde todos los miembros de la comunidad educativa trabajan en colaboración promoviendo acciones inclusivas donde se tengan en cuenta a todos los alumnos. Autores como Stainback, Stainback y Jackson (2007: 24), definen a la comunidad de aprendizaje como la división de sus escuelas en unidades más pequeñas, cada una de las cuales cuenta con su propio director, sus maestros, sus alumnos/as y su identidad. La idea es organizar escuelas más pequeñas en las que maestros y alumnos permanezcan juntos la mayor parte del tiempo que estén en los centros. Otra idea es desarrollar una comunidad de práctica, entendiendo como tal “*a un grupo social dedicado a la realización sostenida de un proyecto común*” (Ainscow, 2005:6). Representando las prácticas como formas de negociar a través de la acción social y en la que aparecen dos conceptos importantes: la participación y la materialización.

Según Wenger (citado en Ainscow, 2005:6), la participación se refiere a aquellas “*experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común*” y la materialización, como “*el proceso a través del cual las comunidades de práctica producen representaciones concretas de sus propias prácticas, tales como los instrumentos, los símbolos, los reglamentos y los documentos*”.

En definitiva, los conceptos que debemos tener en cuenta, a la hora de elaborar un proyecto de inclusión, necesitan una nueva profesionalización del docente, con el objetivo de cambiar situaciones y barreras a la exclusión, aportando una serie de medidas innovadoras que procuren una atención de calidad de todos los alumnos, manteniéndose a la largo del tiempo y siendo todo el proceso controlado y evaluado para que se produzca una verdadera inclusión dentro de un contexto denominado “comunidad de aprendizaje”.

2. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS PROYECTOS DE CENTRO INNOVADORES: FASES PARA SU DESARROLLO Y EVALUACIÓN

Lo que hace a los centros docentes “realmente innovadores” son las personas relacionadas con el compromiso educativo que se comprometen a trabajar incluyendo a todos/as en aulas donde se imparte un currículum común con las ayudas que cada uno necesite para aprender y diseñando recursos adecuados. En estos Proyectos, los profesores deben seguir un “*planificación estratégica*” para comenzar a trabajar de forma ordenada, la cual debe ser consensuada y pensada para situaciones escolares consideradas para la “mejora”, lo que supone la superación de las barreras y/o problemas relacionados con la exclusión/inclusión escolar en principio. Estos Proyectos se deben planificar en tres etapas básicas: 1ª análisis del problema, 2ª planteamiento del tema a trabajar, 3ª Proyecto de Mejora. Para que cada centro

elabore su propio Proyecto concreto, los profesores deben consensuar en colaboración las siguientes fases para su desarrollo posterior:

1/ Estudio de necesidades: ¿qué problemas tenemos en el centro?, ¿se han tomado medidas en algún momento?, ¿existen indicios de exclusión?. Se trata de una reflexión de las barreras y/o problemas que van a constituir el contenido o hilo conductor del Proyecto de Centro para la innovación/mejora que se concretará en actitudes y actividades de Centro. Para ello los profesores y demás miembros de la comunidad educativa deberán plantear durante un espacio de tiempo razonable, un “estudio de necesidades” de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, lo que se concreta a nivel “micro-estudio” con las aportaciones de todos y todas, llevando todo ello a plantear las barreras/problemas/dilemas en una reunión de grupo de profesores y demás miembros de la comunidad educativa (dirección, profesores, orientador, miembros de la comunidad social, barrio, etc.).

2/ Planteamiento del problema y revisión del mismo: ¿en qué consiste el problema? ¿qué información se dispone del mismo?, ¿quiénes son los miembros implicados? ¿qué/quién ha trabajado sobre ello? Información y documentación sobre el problema/tema seleccionado, es decir, a partir de aquí se deberá revisar la temática de trabajo planteada, otros proyectos desarrollados por parte de otros profesores o grupos de profesores y centros docentes que lo hayan abordado (bibliografía, investigaciones, noticias, internet, asesoramiento ...)

3/ Análisis del problema: ¿de dónde parten los problemas actuales?, ¿en qué ciclo? Análisis descriptivo de la situación problemática basado en las barreras para el aprendizaje y la inserción escolar de los alumnos a partir de la información obtenida por todos los miembros de la comunidad educativa y social. Los profesores deben exponer su análisis y estudio de la situación, pudiendo servir de motivación a los demás miembros y fortaleciendo la comunicación entre ellos. Una buena técnica consiste en crear grupos de trabajo entre profesores para el análisis de los problemas, dando una descripción detallada y bien fundamentada de su exposición, haciendo perceptible la idea de que los problemas que se analizan así pueden ser consensuados por los miembros.

4/ Planteamiento de hipótesis para trabajar: ¿qué estrategias didácticas y organizativas podemos llevar a cabo para la mejora?, ¿cómo podemos organizarnos mejor? Los miembros de la comunidad educativa plantean qué estrategias pueden conducir a la mejora, así como a la inclusión de los alumnos en el aula para trabajar mejor, cómo se puede mejorar.

5/ Elaboración del Plan de Mejora: ¿cómo se planifica la mejora? Se trata del Plan de Acción para la atención del problema relacionado con los tiempos, los espacios, las personas que van a intervenir, los alumnos a los que se va a atender. Debe tratarse de un plan coordinado/diseñado entre todos los miembros de la comunidad educativa, no tratándose de una iniciativa aislada. Es aquí donde se diseñan las innovaciones que dan forma a un Micro-Proyecto dentro del Proyecto

de Centro para la mejora, el cual deberá incluir qué se piensa abordar para concretar propuestas del Plan de Mejora, qué se pretende conseguir, quiénes son los responsables de llevar a cabo las acciones o aspectos a cambiar, cuándo se propone empezar, con fechas aproximadas de carácter cronológico, qué se necesita a nivel de recursos materiales, económicos y personales.

6/ *Evaluación del Proyecto*: ¿cómo evaluamos la intervención?, ¿cómo valorar la mejora? Se trata del seguimiento del proceso de la intervención innovadora; evaluar el desarrollo del mismo Proyecto de Innovación de carácter Inclusivo. Los instrumentos de evaluación pueden ser muy variados, por ejemplo reuniones periódicas, puestas en común, invitación de expertos para un posible asesoramiento en las propuestas adoptadas ...)

7/ *Elaboración de conclusiones*: ¿qué hemos conseguido? ¿qué aspectos deben ser revisados? ¿qué alumnos se han beneficiado de la mejora y cuáles no? Se trata de una evaluación según los periodos de tiempo acordados. En esta fase valoramos los resultados del Plan de Acción.

Respecto a los temas a tratar en las reuniones del centro se perfilan líneas de actuación “para saber por dónde seguir”. Los problemas que más preocupan a los profesores y, en general, a la comunidad educativa pueden ser los siguientes: programación y metodología para atender a todos los alumnos, evaluación ajustada a las necesidades, formación de los profesores para atender a la diversidad, estrategias para atender dificultades para aprender, etc.

Es necesario destacar que en una investigación llevada a cabo en 2010 por un grupo de investigadores (Varios, 2010), los problemas que los profesores señalan en una serie de entrevistas realizadas en centros de Infantil y Primaria son los siguientes:

- Respecto a los temas/problemas relacionados con la *programación*: participación de los alumnos en el currículum, competencias, contenidos básicos de las materias, transferencia de la teoría a la práctica, utilidad e importancia de los contenidos, tratamiento metodológico de los mismos, evaluación curricular, programación real y adaptada, programación de las competencias reales de enseñanza
- Respecto a los temas/problemas relacionados con la *metodología*: uso del libro de texto, diferencia en conocimientos previos de los alumnos, relaciones positivas y cordiales, disciplina en el aula, medios audiovisuales, metodologías eficaces para aprender, educar para la solidaridad y cooperación, organización y estrategias de enseñanza, entorno ecológico, formas didácticas de enseñanza activa, actividades extraescolares, mapas de aprendizaje
- Respecto a los temas/problemas relacionados con la *evaluación*: evaluación de las competencias, evaluar los contenidos del aprendizaje, cómo ayudar al alumno en la evaluación, evaluación formativa, evaluación del rendimiento final, evaluación de los procesos de aprendizaje, construcción de pruebas, suspenso de alumnos “irresponsables”, evaluación compartida con los alumnos, evaluación cualitativa

- Respecto a los temas/problemas relacionados con el *perfeccionamiento del profesorado*: nivel de autoestima y satisfacción de los profesores, estrategias para el cambio educativo, recursos para la formación, institucionalización del perfeccionamiento del profesorado, agentes del cambio educativo, autogestión de los profesores de su propio perfeccionamiento, organización de la comunicación horizontal de los Proyectos de Mejora, motivación de los profesores innovadores, publicación de los Proyectos de innovación, el seguimiento de los Proyectos de innovación en las aulas.

Para terminar, existen una serie de acciones generales en los centros para promover el desarrollo de prácticas para la mejora antes de comenzar la elaboración de un Proyecto de Centro, el cual prepara a los profesores para trabajar en una metodología centrada en el análisis y formación ante situaciones escolares en los centros que pretenden la mejora, el cambio y la innovación (Giangreco, 1999; Salcedo, 2003; Ainscow, 2009):

- Recabar información, analizar programas de orientación inclusiva y aprender de ellos
- Planificar una jornada o seminario sobre equidad en la escuela
- Establecer políticas y procedimientos en el centro docente que refuercen la educación ordinaria y eviten la colocación innecesaria de alumnos en aulas específicas
- Diseñar un Plan de Formación del Profesorado que proporcione información, destrezas y experiencias al profesorado y a todo el personal de los centros que les permitan utilizar estrategias en una enseñanza para grupos heterogéneos de alumnos
- Establecer redes de apoyo entre compañeros de otros centros y de distintos niveles para consensuar estrategias de trabajo y políticas de centro de carácter inclusivo
- Ofrecer por parte de los orientadores y EOE de zona a la dirección de los centros información relativa a los beneficios para todos los alumnos que se derivan de una forma de trabajo de carácter inclusivo en los centros
- Informar a los profesores y miembros de la comunidad educativa en qué consiste la enseñanza de orientación inclusiva
- Establecer actividades para que se reconozca el trabajo de las personas que trabajan en una filosofía y una enseñanza orientada a la equidad en el centro y la comunidad
- Crear grupos en el centro para organizar la formación y los recursos de la escuela, respalde una enseñanza para todos y todas

Los centros que trabajan para la mejora tienen una serie de ideas, principios y conductas que les caracterizan como centros abiertos, dispuestos a recibir y dar experiencias a los demás en un feedback continuo de aprendizaje y revisión para una nueva planificación. La filosofía que subyace a la elaboración de estos Proyectos es aquella en la que la que los profesores trabajan para la comunidad respondiendo a sus necesidades y plantean innovaciones para cohesionar de esta forma al grupo de trabajo en el centro. Hay que destacar que estos centros aprovechan los recursos y tienen un alto grado de autoexigencia profesional.

3. CONCLUSIONES: HACIA EL CAMINO DE LA EQUIDAD Y LA INNOVACIÓN TOTAL...

Es innegable que los centros docentes de cualquier nivel hoy en día deben avanzar para mejorar la vida escolar, social y curricular de sus alumnos. Como señala Ainscow (2002, 2009), los profesores deben aprender a mejorar y aprender de los propios alumnos, dándoles voz para iniciar el camino de la equidad “total” y encontrar “evidencias” en sus mejoras diarias para diseñar estrategias de organización innovadoras en los centros. Es una forma de pensar optimista para planificar bajo un modelo de calidad en educación, el cual debe estar centrado en las características propias de cada centro y en el desarrollo de su propio proceso, en la reinención de cada uno, en el apoyo de las innovaciones a que van dando lugar en su propio camino, atendiendo e incluyendo a todos y todas, y perfeccionando las estrategias de trabajo propias que se generan en cada uno de ellos.

845

Es probable que con el tiempo y la propagación de las experiencias positivas en los centros se produzca lo que Giangreco denominaba ya en 1999 (283,284) un “*indicio esperanzador*” que denominaba “*efecto espiral ascendente*” y que consiste en que *“cuanta más información obtienen los profesores de otros que han afrontado cambios orientados a la inclusión han experimentado un rejuvenecimiento en la espiral que se prolonga hacia arriba a distintas velocidades según las diferentes personas. La energía inherente a estas interacciones colaborativas y mutuamente benéficas entre adultos y alumnos es el combustible que pone en marcha el motor de las escuelas de orientación inclusiva”*. En realidad, a través de estos Proyectos reforzamos los principios sobre los que debe sustentarse la educación actualmente, esto es, el principio de igualdad de oportunidades para incluir y poner en práctica este derecho para todos. Esto demanda un alto nivel de capacidad de autocrítica de los centros para lo cual los profesores han de estar comprometidos con el reconocimiento de la diversidad y su respeto. Los profesores y los alumnos han de sentirse valorados, sobre todo como partícipes en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Solo con el respeto a estos principios un centro podrá denominarse verdaderamente “inclusivo” e innovador.

Por último es necesario destacar que los profesores en los centros deben evaluar y revisar la eficacia de los Proyectos que ponen en marcha para asegurar la mejora y la equidad, valorando la puesta en práctica y su desarrollo (Gerschel, 2003), planteando una recogida de datos basada en la elaboración de Informes de necesidades, debates con los miembros de la comunidad escolar a través de reuniones con los padres, debates con los alumnos a través de las reuniones del Consejo Escolar, consulta con Equipos de Orientación Educativa e Inspectores, reuniones con grupos de profesores que manifiestan necesidades como son los alumnos con discapacidades o dificultades en el aprendizaje escolar (Ainscow, 2005). Por otra parte es necesario archivar los Informes que se aportan de distintos aspectos de forma regular sobre todo de aquellas situaciones que han implicado barreras para la inclusión y las innovaciones que se han realizado para mejorarlas. Estos informes pueden referirse a logros concretos, al progreso realizado en diversas tareas, a las distintas etapas por las que han transcurrido o los distintos

Microproyectos a que han dado lugar y sus resultados. Otros datos son los referidos a los recursos del centro, las quejas de alumno, padres y profesores, a los alumnos/as sin atención curricular, etc. Toda esta información debe ser analizada en el centro para una toma de decisiones posterior, reflejándose en los informes sucesivos que se vayan elaborando de los distintos Microproyectos. Esta evaluación y control de la puesta en marcha de los Proyectos para la Mejora debe ser siempre compartida por todos, el equipo directivo, los coordinadores de materia o ciclo, un posible comité constituido como observatorio de barreras a la inclusión, los profesores tutores de cada grupo de alumnos, los propios alumnos y los padres y demás miembros de la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- AINSCOW, M. (2005). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?. *Journal of Educational Change*, 6, 109- 124
- AINSCOW, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- AINSCOW, M. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné, (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE- Horsori, 161-178.
- DE LA ORDEN, A. (2009). *Evaluación y calidad: análisis de un modelo*. ESE: Estudios sobre educación, 16, 17-36.
- GERSCHEL, L. (2003). Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: equidad e inclusión. En C. Tistone, L. Florian y R. Rose (Coord.). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS, 101-119
- GIANGRECO, M. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. En Stainback, S. y Stainback, W. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea Ediciones. 261-286
- HERNÁNDEZ, E. (2004). *Análisis de los indicadores de exclusión e inclusión educativa concurrentes en la trayectoria escolar de jóvenes en situación de riesgo*. Congreso-Symposium: "Barreras para la inclusión educativa y social". 8º CIOIE Sevilla, Nov.
- HERNÁNDEZ, E. (2007). *Principios básicos de la escuela inclusiva*. Sevilla: Mergablum.
- PUJOLÁS, P. (2004). De la opresión a la exclusión. De la liberación a la inclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, 340, 92-96.
- SALCEDO, R. (2003). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar. En R. Vargas (Coord.). *La investigación en el aula y la innovación pedagógica*. V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica, Bogotá, Colombia.
- SHAPON-SHEVIN, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En Stainback, S. y Stainback, W. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea Ediciones, 37-54
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. Y JACKSON, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S. y Stainback, W. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea Ediciones. 21-35
- VARIOS, 2010. Informe Necesidades de los Profesores de Infantil y Primaria. Sin publicar.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

M^a José Navarro
Universidad de Sevilla
maripe@us.es

847

RESUMEN

Este trabajo analiza la intervención educativa desde la perspectiva inclusiva, lo que implica realizar complejos procesos de análisis y reflexión sobre las prácticas educativas del profesorado en el aula. Entendemos el conocimiento sobre la educación como un conocimiento personal necesario para orientar la práctica educativa dentro y fuera del aula. Asimismo, concebimos las “buenas prácticas” como el resultado de complejos procesos de análisis, sobre intervenciones docentes orientadas a promover la inclusión en el aula ya que la práctica tiene que ubicarse en espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. Por lo tanto, la intervención educativa se configura en clave de inclusión, lo que conlleva orientar la investigación hacia el avance de la inclusión.

1. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN CLAVE DE INCLUSIÓN

La práctica no debe considerarse como una mera aplicación de la teoría ni viceversa, más bien han de ubicarse en espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. En este sentido, entendemos las “buenas prácticas” como el resultado de complejos procesos de análisis, sobre intervenciones docentes concretas. Este trabajo analiza la intervención educativa desde la perspectiva inclusiva, que implica realizar complejos procesos de análisis y reflexión sobre las prácticas educativas del profesorado en el aula.

En esta línea de investigación Biggs, (2005) se ha referido al perfeccionamiento y la mejora de la enseñanza, entendiendo que el profesorado experto está inmerso en un proceso de reflexión continuo centrado en cómo mejorar la práctica. Por lo tanto, el proceso impulsor es la reflexión que utiliza la teoría de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido Hagger y Hazel (2006, 24) se refieren a la *teorización práctica* “practical theorizing” como la *reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistentes*. No obstante, este proceso de “teorización práctica” ha de estar orientado a que la reflexión realmente revierta en una mejora significativa de la práctica, por lo que la reflexión tiene que estar orientada a la mejora. Por lo tanto, cuestionar la intervención educativa en clave de inclusión educativa implica recoger datos, redactar informes, analizar los resultados de la evaluación, la motivación de los estudiantes, la respuesta a sus necesidades educativas, así como las habilidades comunicativas propias. En este contexto, el conocimiento sobre la educación se entiende como un conocimiento personal necesario para orientar la práctica educativa dentro y fuera del aula. También es necesario considerar las situaciones educativas diversas y cambiantes, derivadas en gran parte de la interculturalidad, que caracterizan la educación de hoy y que requieren recurrir a la

experiencia profesional y poner en marcha habilidades específicas y procesos de reflexión conducentes a buscar la solución más adecuada para cada caso.

El docente, considerado como experto de su propia práctica y conocedor de la teoría, ha de anticiparse y estar preparado para que la respuesta sea la más adecuada a cada situación, ha de ser buen conocedor de sus competencias profesionales (Pesquero y otros, 2008). La educación actual necesita que el docente sea un *creador de saber* (Pérez Gómez, 2010, 22) no un mero transmisor de conocimientos, esto implica reinventar cada día el conocimiento lo que constituye un arduo proceso de aprendizaje que implica *reconstruir, reestructurar y redescubrir* los significados. Todo ello supone concebir el aula como un escenario incierto, complejo y cambiante donde tienen lugar interacciones que difícilmente pueden preverse. La construcción del conocimiento práctico requiere que los docentes reflexionen sobre sus acciones cotidianas.

Este proceso de *teorización práctica* (Hagger y Hazel, 2006) ha sido estudiando también por Contreras (2010, 70) como la relación entre experiencia y saber, como el saber que emerge de la propia experiencia tras la reflexión, por lo que la teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre sus actuaciones. El autor entiende que la relación entre conocimiento y experiencia tiene que mantenerse viva, ya que el saber que sostiene el hacer educativo nace de lo vivido y de lo pensado como propio, pues la experiencia siempre está vinculada al saber. En definitiva, el docente tiene que ser capaz de problematizar la experiencia para mejorarla y seguir avanzando ya que el trabajo docente no solo implica transmitir, administrar y compartir el conocimiento, sino construirlo y comunicarlo.

En este sentido, la escuela inclusiva necesita concebir el currículum desde otro lugar en el que se encuentran implicados los fines sociales de la educación. El diseño del currículum constituye una oportunidad valiosa para reconsiderar las prácticas educativas del profesorado y desde ellas, configurar un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en actuaciones que realmente acojan a todos los estudiantes del aula, donde los planteamientos sobre el currículum han de realizarse desde una concepción diferente que dé cabida a situaciones de aprendizaje diversas y que acojan a la diversidad. La respuesta a necesidades educativas diferentes lleva implícita cambios en la concepción del diagnóstico y de la evaluación, el desarrollo organizativo se ve afectado por el desarrollo de un currículum común y el sentimiento de pertenencia a una comunidad, características que definen la escuela inclusiva. Ya Stainback, Stainback y Jackson (1999, 29-33) se refirieron a algunas condiciones necesarias para promover aulas inclusivas que requieren de la implicación del profesorado. Es fundamental que el profesorado esté comprometido con la inclusión plena dentro del aula, lo que implica aceptar a todos los estudiantes como miembros valiosos y de pleno derecho en la clase. También hay que considerar la necesidad de promover redes de apoyo en la enseñanza ordinaria y la conveniencia de promover las relaciones dentro y fuera de la escuela. El trabajo en grupo puede estar constituido por profesorado, familias, estudiantes, asesores, especialistas..., con el objetivo compartido de ayudar a todos los implicados en el desarrollo de la inclusión en la escuela, para

que comprendan mejor el sentido de ésta. Para desarrollar en el aula los argumentos y requisitos relacionados con la inclusión, es imprescindible tener presente al profesorado (Navarro, 2010).

Otros autores, preocupados por la función del profesorado en la intervención educativa, también han abordado el proceso que tiene lugar en el aula, entendiéndolo del siguiente modo (Good y Brophy 1973, cit. por Rist, 2001, 626): *el profesor espera un comportamiento y rendimiento específicos de los estudiantes concretos, debido a estas expectativas diferentes, el profesor tiene un comportamiento distinto con cada uno de los estudiantes*, este tratamiento indica a cada estudiante el comportamiento y rendimiento que el profesor espera de él. Esto no siempre ocurre así ya que el profesorado puede que no tenga claras sus expectativas, que éstas cambien o no se cumplan, o bien que sea el estudiante quién evite que la expectativa se cumpla, no obstante, es necesario reconsiderar el pensamiento del profesorado (Jiménez y Feliciano, 2006) por sus implicaciones para la práctica. Además de considerar la diferencia de rol existente entre profesorado y estudiantes ya que es necesario armonizar las relaciones de poder que se desarrollan en el seno del aula.

Estas y otras situaciones observadas en las clases, ponen de manifiesto el papel relevante del profesorado, de ahí nuestro interés por profundizar en el desarrollo de las prácticas educativas del profesorado en el aula, que es el objeto de estudio de la investigación que presentamos.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El *objetivo principal* de esta investigación es analizar el significado de las prácticas docentes en relación con la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Esto implica realizar un análisis en profundidad sobre prácticas educativas responsables, profundizar sobre el sentido de las “buenas prácticas” docentes, además de estudiar la intervención educativa del profesorado en aulas inclusivas

La metodología que hemos seguido en esta investigación es *cualitativa* y la técnica de recogida de datos es la *entrevista*. La entrevista está orientada a conocer la intervención del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria en aulas inclusivas. Mediante la entrevista pretendemos conocer las prácticas educativas inclusivas del profesorado en el aula y el sentido que estos otorgan al desarrollo de *buenas prácticas*. Los temas de interés para la investigación son los que a continuación se relacionan:

- Atención a la diversidad e inclusión educativa.
- Acciones concretas para desarrollar la inclusión en el aula.
- Dificultades para desarrollar las ideas sobre inclusión y equidad en el aula.
- Reflexión, preocupación y análisis sobre la propia práctica docente.
- Implicaciones del análisis para el desarrollo de buenas prácticas.

Las entrevistas han sido realizadas en dos fases, en el curso académico 2006-07, se realizaron tres entrevistas a profesores tutores (casos 1a, 2a,y 3a) y en el curso 2008-09, tras revisar algunas de las preguntas de la entrevista anterior, se entrevistó a dos profesores tutores (casos 1b y 3b) y un profesor de Pedagogía Terapéutica (caso 2b) todos ellos ubicados en Centros de Educación Infantil y Primaria previamente seleccionados en Sevilla y provincia.

3. RESULTADOS

Las respuestas del profesorado a cada una de las preguntas formuladas en las entrevistas realizadas, revelan la reflexión sobre el desarrollo de buenas prácticas en el aula. A continuación presentamos algunas respuestas del profesorado entrevistado que nos parecen más significativas y que hemos organizado en torno a los siguientes dos temas de interés:

-Buenas Prácticas educativas basadas en la reflexión y la responsabilidad

...encontrar estrategias para poder atender a todos los alumnos (caso 1a);...adaptar mi enseñanza a las características particulares de cada alumno (...) atender a las necesidades personales de cada alumno; ...que se tenga en cuenta a cada alumno tal cual es, (caso 3a); poner en práctica los principios de una educación para todos y con todos, supone repensar la escuela y la enseñanza...(caso 2b)

...procuro por todos los medios que (el aula) sea inclusiva, pero en ocasiones me resulta muy difícil (...) me agobio y no sé qué hacer... tengo más alumnos y cada uno de ellos con un ritmo de trabajo distinto (...) me preocupa bastante el tema de atender a la diversidad; ...me preocupa este tema e intento buscar soluciones, pero no consigo encontrarlas (caso 3ª)

-Buenas prácticas educativas para promover la inclusión en el aula

...me falta tiempo para atenderlos a todos (caso 1a); hay que intentar llevar a toda la clase (...) teniendo en cuenta la dificultad de cada caso (caso 3a); mi aspiración es conseguir las condiciones necesarias para llevar a cabo un enfoque didáctico que posibilite la inclusión de todos... (caso 1b);...si inclusión es trabajar con cada alumno en la medida de sus necesidades, entonces estamos muy lejos de tener un aula inclusiva (caso 3b)

4. CONCLUSIONES

A continuación presentamos algunas conclusiones obtenidas tras el análisis de datos y la presentación de los resultados:

Prácticas educativas responsables e inclusivas

Las *prácticas educativas responsables* y basadas en la reflexión se inscriben en una escuela en la que se reconoce, valora y respeta a todos los estudiantes. Se presta atención a lo que se

enseña y al modo de enseñarlo, por lo tanto no sólo se diseñan estrategias docentes que determinan el currículo y que responden a las diferencias derivadas de la diversidad, sino que desde el currículo se trata de afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes.

La complejidad de dirigir un proceso de aprendizaje inclusivo

Entre las preocupaciones del profesorado está la *dirección del proceso de aprendizaje* que ha de estar orientada a todos los estudiantes que integran el aula, considerando la complejidad que supone poner en práctica este proceso de gestión de la clase

Respuestas educativas adecuadas a cada situación

El profesorado parece tener asumido que *no existen respuestas simples y universales* para todos los problemas, debido a ello un elemento clave de la intervención en el aula es la ayuda mutua y la flexibilidad para diseñar respuestas educativas diferentes para cada caso.

Dilemas e incertidumbres del profesorado ante la inclusión educativa

Las *reflexiones del profesorado*, en relación con las implicaciones de la atención a la diversidad, manifiestan la preocupación por el alumnado y por el cuestionamiento de sus propias prácticas docentes, algunos de ellos aluden a la *falta de tiempo* a que *no pueden dividirse* ya que son conscientes de que cada estudiante tiene necesidades propias y que en ocasiones es difícil responder a todas ellas. Todo ello produce cierta sensación de inseguridad e incertidumbre en el profesorado, tema que ha sido nuestro objeto de estudio en otro trabajo (Navarro, 2008), y que se acentúa cuando se trata de estudiantes con n.e.e.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIGG, J.B. (2005) *Calidad en el aprendizaje universitario*, (Madrid, Narcea).
- CONTRERAS, J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, pp. 61-81, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2).
- HAGGER, H. y HAZEL, H. (2006) Learning teaching from teachers: Realising the potencial of school-based teacher education. (Buckingham, GBR, Open University Press).
- JIMÉNEZ, A. B. y FELICIANO, L. (2006) Pensar el pensamiento del profesorado, pp. 105-122, *Revista Española de Pedagogía, REP*, 223.
- NAVARRO, M^a J. (2008) Responsabilidades e incertidumbres del profesorado de Educación Secundaria, pp. 175-188, *Revista Complutense de Educación*, 19:1.
- NAVARRO, M^a J. (2010) Profesorado e Inclusión, pp. 3-24, Actas del I Congreso Internacional *Reinventar la profesión docente*, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (coord.) (2010) Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre, pp. 17-36, *Reinventar la profesión docente. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 24:2.

- PESQUERO, M.E. y otros (2008) Las competencias profesionales de los maestros de Primaria, pp. 447-466, *Revista Española de Pedagogía, REP*, 241.
- RIST, R.C. (2001) Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetado, pp. 615-629, en Fdez. Enguita M. (ed.): *Sociología de la educación*, (Barcelona, Ariel).
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. y JACKSON, J. (1999) Hacia las aulas inclusivas, pp. 21-34, en Stainback, S. y Stainback, W: *Aulas inclusivas*, (Madrid, Narcea).

APRENDIZAJE INTERACTIVO DE PERSONAS SORDAS Y OYENTES DE LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA: METODOLOGÍAS EMERGENTES QUE APUESTAN POR LA CULTURA INCLUSIVA

Alba M. ^a Hernández Sánchez
Universidad de Granada
albahs@correo.ugr.es

853

RESUMEN

La enseñanza virtual genera nuevas situaciones de exclusión que han motivado el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto orientado a la superación de las barreras para colectivos con discapacidad y/o en desventaja social o personal. La generación de una cultura inclusiva sustenta una propuesta didáctica para personas sordas y oyentes que trabajan de forma colaborativa en el aprendizaje de la Lengua de Signos Española y su Interpretación en Entornos Presenciales y Virtuales. La presente aportación hace un breve recorrido en torno a la necesidad de crear una verdadera cultura inclusiva que dé una respuesta de calidad a todo el alumnado. Para adentrarse, a continuación, en las decisiones y medidas tecnológico-didácticas y organizativas tomadas (y a tomar) en el desarrollo de una propuesta formativa; así como en el planteamiento evaluativo seguido (y a seguir) para garantizar una comprensión profunda de la experiencia que desencadene propuestas de mejoras realistas e inclusivas.

1. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

El concepto inclusión surge en un intento de superación del término integración que tan vagamente cubrió las expectativas teóricas creadas sobre la práctica diaria en los centros educativos. La materialización de una verdadera actuación coherente con las políticas generadas se acuñó con la denominación de inclusión, propuesta por la UNESCO a escala internacional (García y Fernández, 2005). Experimentado el fracaso de una concepción sesgada que se basó en la integración del alumnado desde una perspectiva únicamente posicional (mera introducción física del alumno con necesidades educativas especiales en cuestión), se apuesta por la concepción más amplia y realista, aún vigente, de la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2000, citado en García, Romero y Escalante, 2011) como *aquella en la que se busca la participación de todos los alumnos que están propensos a la exclusión, la mejora de las escuelas, la participación de la comunidad en la educación y el aprovechamiento de la diversidad como un recurso para apoyar el aprendizaje*.

Esta visión global de la realidad educativa como un espacio de aprendizaje y enseñanza para todos, sienta las bases para la superación fehaciente de situaciones segregadoras o discriminantes. Se desmitifica el empeño del profesorado por encontrar y obtener métodos específicos para una determinada población, haciéndoles ver que *el conocimiento que necesitan debe estar centrado en estrategias y/o metodologías que han podido adquirir a lo largo de su*

formación inicial (León, 2011) o que deben adquirir a través de una formación continuada a lo largo de su desarrollo profesional.

Esta concepción educativa va más allá de la habilitación de determinados espacios y tiempos o de la aplicación de medidas puntuales en el currículum. Se apuesta por el desarrollo de una verdadera cultura inclusiva que garantice la educación para todos y todas; favoreciendo, desde una visión holística de la realidad, el desarrollo personal, social y académico de las todas personas que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir del estudio de Dyson, Howes y Robert (2002) analizado y expuesto por el MEC (2009), se puede configurar un núcleo de características que dan sentido y facilitan la materialización de la idea de culturas escolares inclusivas. La presentación a modo de gráfico nos dará una visión global de la misma:



Gráfico 1: Características de las culturas escolares inclusivas

Desarrollar una cultura inclusiva implica una *movilización* comprometida y veraz de todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El equipo directivo y el profesorado han de trabajar conjuntamente, interiorizando y modelando (teórica pero sobretudo, de forma práctica) una serie de valores inclusivos que se fundamentan en la igualdad de oportunidades para todos. Independientemente de las características del alumnado (en función a su entorno, personalidad o a las circunstancias que le rodean), el compromiso primero se rige por *ofrecer a todos los estudiantes acceso a las oportunidades de aprendizaje* (MEC, 2009). Unido a este cambio fundamental, es imprescindible la puesta en práctica de una pedagogía constructivista o centrada en el alumno, de modo que éste tenga la oportunidad de participar en su aprendizaje y de crecer desde su realidad contextualizada. Además, el trabajo colaborativo ha de conformar el núcleo metodológico del equipo de profesores en una cultura inclusiva. Tanto la administración educativa (MEC, 2009) como los investigadores (García, Romero y Escalante, 2011) y el propio alumnado en la Declaración de Lisboa acerca de las opiniones de los jóvenes sobre la inclusión educativa (2007) ponen de manifiesto la importancia de una trabajo colaborativo por parte del profesorado. La coordinación armonizada del profesorado, liderado por un equipo comprometido,

facilitará el desarrollo de una práctica educativa coherente, continuada y capaz de crecer, superando estructuras tradicionales de segregación.

2. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA INCLUSIVA: APUESTA POR EL USO DE CAMPUS VIRTUALES ACCESIBLES

La Fundación Andaluza de Accesibilidad y Personas Sordas y la Universidad de Granada han diseñado, desarrollado y evaluado la I Edición del Curso de Especialización de Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a la Enseñanza presencial y virtual⁹³, impartida a través del Campus Virtual Mundosigno que obtuvo el Sello Europeo a la Innovación en la Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas en 2009. La concepción de esta experiencia formativa está inspirada en la idea de cultura inclusiva que permite el crecimiento académico, social y personal de personas sordas, hipoacúsicas y oyentes. Este planteamiento se fundamenta en la concepción de diseño para todos orientado *hacia la supresión de obstáculos para no crear contextos discapacitantes* y la de accesibilidad que se propone *compensar situaciones limitantes de personas con discapacidad* (CotrinayGarcía, 2006). De modo que, al igual que propone la LIONDAU⁹⁴ (Ley 51/2003), concebimos la accesibilidad como una estrategia del “diseño para todos”, que posibilitará el intercambio comunicativo entre la comunidad sorda y la oyente. No obstante, somos conscientes de las corrientes de pensamiento que defienden la conceptualización de la e-inclusión (García y Cotrina, 2006), lo que nos hace reflexionar en la visión más globalizadora de la propuesta presentada que apuesta por la superación de la brecha digital imperante entre países más desarrollados y menos desarrollados.

El respaldo legislativo vigente anteriormente resaltado y la creación de estándares web que garanticen la usabilidad y la accesibilidad a la web (World Wide Web) no parecen tener el impacto que se precisa para garantizar un diseño para todos. El modelo educativo virtual implantado actualmente no está dando una respuesta real a toda la sociedad (Cabera y Córdón, 2002) por lo que es necesario que los investigadores y profesionales de la educación (arropados por un equipo multidisciplinar que garantice la mejora en la calidad de las actuaciones).

Convencidos de las bondades (entiéndase como referentes a la obtención de calidad educativa que se consigue a través de la educación inclusiva) de las comunidades virtuales de aprendizaje para la optimización en el desarrollo de todo el alumnado; presentamos nuestra experiencia formativa Semipresencial.

A continuación se presentarán las medidas tomadas en el diseño, desarrollo y evaluación del Curso de Especialización a la luz de los indicadores de la dimensión “culturas inclusivas” de Booth y Ainscow (2002, citado en MEC 2009). El esquema general responde a una doble

⁹³Actualmente, se desarrolla la II Edición del Curso de Especialización:

http://oficinavirtual.ugr.es/apli/posgrado/detalle_cep.jsp?cod=11/D/027

⁹⁴Ley de Igualdad, No Discriminación y Accesibilidad Universal (LIONDAU: BOE núm. 289, de 3 diciembre de 2003).

intencionalidad, en la que prima una intencionalidad clara: poner las herramientas y metodologías tecnológico-didácticas necesarias al servicio de la cultura inclusiva y no al contrario.



856

Gráfico 2. Grupos de indicadores que conforman la Cultura Inclusiva

3. LAS HERRAMIENTAS Y METODOLOGÍAS TECNOLÓGICO-DIDÁCTICAS AL SERVICIO DE LA CULTURA INCLUSIVA: LA LLAVE PARA EL DISEÑO PARA TODOS

Como venimos defendiendo, el desarrollo de una cultura inclusiva es algo más que la dotación de unas herramientas tecnológicas, pero, ciertamente, la apropiación de las mismas es necesaria para la superación de barreras de acceso a la información. Siguiendo los indicadores de la dimensión “culturas inclusivas” ya introducidos, analizaremos las actuaciones realizadas en nuestra experiencia formativa.



Gráfico 3. Adaptación a la enseñanza superior ⁹⁵de los indicadores propuestos por Ainscow y Booth (2002, en MEC, 2009)

Los indicadores dirigidos a la construcción de una comunidad de aprendizaje real entre personas oyentes y personas sordas se basa en tres factores principales: el trabajo conjunto a desarrollar, la aportación de herramientas que faciliten la comunicación y la creación de espacios virtuales de colaboración. La evidencia de una cultura inclusiva únicamente puede visualizarse en un contexto real, en el que personas con diferencias de toda índole (comunicativas, de edad, de género...) trabajan de forma fluida y colaborativa por en un proyecto común. El Curso de Especialización de Lengua de Signos Española y su Interpretación aplicada a entornos presenciales y virtuales apuesta por la interrelación entre la cultura sorda y la oyente tanto a nivel de profesorado como de alumnado, de modo que se superen las dicotomías establecidas por unos y otros, y se desarrolle un conocimiento y crecimiento paralelo de ambas comunidades. Para ello, es imprescindible crear espacios de comunicación asíncronos y síncronos que irrefrenablemente nos lleve al desarrollo de una comunidad virtual de aprendizaje, perdurable más allá de la realización de cada una de las ediciones del curso.

Este panorama carece de sentido si no se toman una serie de medidas tecnológico-didácticas que posibiliten el buen funcionamiento de la experiencia formativa. Éstas, se mueven entre la toma de decisiones globales que responden a planteamientos teóricos asentados y la disposición de herramientas y metodologías más concretas que garantizan la accesibilidad y la creación de la comunidad de aprendizaje virtual. Referente a las primeras, se destaca la concepción de curso

⁹⁵Se ha adaptado la relación de indicadores, eliminando o modificando aquellos aspectos que difieren la enseñanza superior de la enseñanza obligatoria en centros escolares.

de modalidad Semipresencial, que se aproveche de las ventajas de la educación virtual en su mayor parte sin olvidar los aspectos positivos que avalan los contactos personales. Así como la apuesta de un proyecto realizado de forma colaborativa por la Universidad de Granada desde el Grupo de Investigación en Tecnología educativa e Investigación Social (TEIS) y la Fundación de Accesibilidad y Personas Sordas. De modo que ambas instituciones puedan aportar lo mejor de sí mismas y fortalecer la creación de experiencias formativas de calidad basadas en prácticas experimentadas pero sujetas a un riguroso proceso de evaluación. Otras medidas más orientadas al segundo tipo expuesto hacen que el Campus Mundosigno sea un espacio de diálogo y encuentro entre personas sordas y oyentes. Los intercambios comunicativos están mediados por una teleintérprete que posibilita la relación académica y personal entre las personas que se comunican en lengua de signos y las que lo hacen de forma oral. Tanto en el uso de la mensajería interna como en los foros, alumnado y profesorado puede tener adherido a su mensaje una traducción signada a vídeo o escrita. Por otro lado, y para favorecer no solo la fluidez comunicativa sino la creación de una verdadera comunidad que comparte unos intereses comunes, se utilizan diversos espacios y herramientas que prodigan con la ideología de la web 2.0. y la posibilidad de trabajo colaborativo a distancia: el uso de foros (de diversa índole), un espacio en la red social de Facebook y el uso de videoconferencia multipunto. Para que el alumnado y el equipo tutorial pueda prestarse ayuda y colaborar se han creado diversos foros dirigidos tanto a la resolución de problemas técnicos que puedan dificultad en trabajo en la plataforma, como de resolución de dudas acerca de los módulos de contenido y otros generales, donde intercambiar experiencias personales y profesionales de gran valor. Junto con esto, y con la pretensión de interrelacionar a los participantes de las diferentes ediciones del curso (presentes y futuras) se ha creado una página en Facebook donde cobra sentido la idea de comunidad de aprendizaje que crece a partir de una información continua y colaborativa.



Imagen 1: Captura de la página Especialización Europea en Lengua de Signos Española

Junto con lo anterior, Mundosigno integra un sistema de videoconferencia multipunto a través del cual trabajar de forma colaborativa en el aprendizaje de la Lengua de Signos Española. De forma que el aprendizaje pueda desarrollarse en un triple dimensión: individual (actividades individuales de reflexión), en pequeño grupo (a través de videoconferencia) y en gran grupo (sesiones presenciales). Además, el acceso a la sala de videoconferencia ha sido configurado en la II Edición del curso (como propuesta de mejora a partir de la evaluación realizada en la I Edición) se ha habilitado en un doble sentido: acceso grupal con tutor (tradicional) y acceso libre a grupos de alumnos que quieren reforzar conocimientos y practicar de forma colaborativa.

El establecimiento de valores inclusivos se basa en la puesta en práctica del propio curso, desde el diseño del mismo se ha cuidado la eliminación de barreras que pudiesen darse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se cuenta con unos contenidos claros que faciliten el entendimiento de los mismos, con diversos tutoriales que explican de forma oral y signada el uso de los diversos aspectos del Campus y las herramientas que se han comentado anteriormente.

Tanto la apropiación y uso de las medidas tecnológico-didácticas como las sensaciones y emociones vividas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje están siendo concienzudamente investigados, de forma que el propio curso sea un elemento que crece dentro de la comunidad virtual de aprendizaje.

4. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: UNA APUESTA SÓLIDA POR LA MEJORA DESDE DENTRO

La complejidad de las situaciones de aprendizaje desarrolladas exigían la puesta en práctica de un proceso evaluativo también complejo, capaz de reflejar la riqueza de matices vivenciados. Todo ello orientado a la propuesta de mejoras continua que doten a la experiencia formativa de calidad en las sucesivas ediciones.

Para ello, es preciso tener en cuenta la información aportada por todos los “actores” intervinientes (alumnado, tutores y equipo directivo), así como el uso de diversos métodos y técnicas que posibiliten una comprensión profunda de la experiencia desarrollada. *Lo que generalmente funciona [...] es una combinación de lo comprensivo y lo basado en estándares* (Stake, 2006) de modo se cubran el máximo número de focos de atención y se desemboque en una reflexión profunda de la experiencia formativa.



Gráfico 4. Instrumentos utilizados en la evaluación de la I Edición del Curso

Dos cuestionarios, uno general y otro dedicado a la evaluación de cada uno de los módulos del Curso, vertebran la compilación de información combinada: preguntas cerradas fácilmente cuantificables con cuestiones abiertas que posibilitan un conocimiento más profundo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Junto a estos, se estudia ampliamente los sentimientos y sensaciones desarrolladas a lo largo del proceso formativo a través del análisis de autodescripciones biográfico-narrativas de informantes clave y de la categorización de los foros.

Se hace un esfuerzo por plantear un verdadero *autoestudio evaluativo* [...] realizado con la intención de mejorar las cosas (Stake, 2006) o lo que viene a ser lo mismo, se plantea un proceso de Investigación-Acción que estudia la posibilidad de cambios continuos al ritmo que crece y se desarrolla la propuesta formativa. Todo ello dirigido al estudio global del curso, por lo que se incluye la mejora en el propio proceso evaluativo⁹⁶. Finalmente, es necesario resaltar que los instrumentos utilizados carecerían de sentido sin un proceso reflexivo que orientase su diseño, desarrollo y análisis. De forma, que al tiempo que se avanza en el uso de los instrumentos, el propio investigador reflexiona acerca de la idoneidad de la situación de aprendizaje. En nuestro caso encontramos que este proceso podría venir guiado por la propuesta de indicadores de Ainscow (2002, en MEC 2009), de modo que a través de una guía (adaptada, tal como se señala más arriba) se señale la cumplimentación de las actitudes y acciones, pero sobretodo, se haga un ejercicio de reflexión acerca de lo que se hace en concreto y lo que se podría hacer para mejorar. Aunque, a priori, parezca que todos los investigadores desarrollan una función de metaevaluación a lo largo del proceso evaluativo, no siempre es extensiva a cuestiones que parecen menos intuitivas. Por ello, es preciso que se siga un registro de *garantía de calidad*⁹⁷, que nos obligue a *revisar nuestros propios esfuerzos para poder revisar*

⁹⁶Actualmente se están desarrollando diferentes técnicas de evaluación que mejoren la comprensión y la posterior puesta en práctica de mejoras coherentes con las necesidades analizadas: entrevista, grupo de discusión y participación-observación.

⁹⁷ La garantía de calidad es definida por Stake (2006) como *el esfuerzo por supervisar y corregir el funcionamiento corriente a fin de alcanzar y mantener un elevado nivel de eficacia*.

nuestro trabajo (Stake, 2006). El proceso de metaevaluación (o autocuestionamiento continuo) se materializó en el siguiente informe esquematizado:

INDICADOR	MATERIALIZACIÓN	PROPUESTA DE MEJORA
Todo el mundo merece sentirse acogido	Provisión de espacios accesibles	Estudio de casos concretos en profundidad
Los participantes se ayudan unos a otros	Provisión de tareas conjuntas y herramientas para trabajo grupal	Fomento de una actitud más colaborativa y propuesta de actividades de “tutoría entre iguales”
Los profesores colaboran entre ellos	Diseño y desarrollo conjunto de los materiales y propuestas	Más reuniones a lo largo del curso (diseño de una evaluación conjunta más procesual)
El profesorado y el alumnado se tratan con respeto	Superación conjunta de situaciones excepcionales	Profundización en el análisis cualitativo
Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro	Trabajo conjunto de la Universidad y la Fundación de Accesibilidad y personas sordas	Apertura hacia nuevas instituciones (locales y extranjeras) que puedan aportar y beneficiarse de esta propuesta formativa
Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado	Todas las aportaciones son tenidas en cuenta. Atención individualizada.	Aumentar las situaciones de diálogo entre el equipo tutorial
El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante		
El profesorado y el alumnado comparten una filosofía de inclusión	La propia naturaleza del curso fomenta esta filosofía de inclusión	Seguir fomentando activamente el intercambio de experiencias personales a través del foro
El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro	Diseño accesible y evaluación continua del proceso de aprendizaje	Unificación de los esfuerzos para detectar y superar barreras que habían pasado desapercibidas (estudio de casos)

5. CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo parafrasearemos a uno de los grandes estudiosos de la Escuela Inclusiva, MelAinscow⁹⁸, afirmando que las diferencias han de ser concebidas como verdaderas

⁹⁸MelAinscow en su obra “Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares” de 2001.

oportunidades de aprendizaje. De este modo, es indispensable asumir no solo las premisas ideológicas que den sentido real a la inclusión en el aula sino todas aquellas medidas que aseguren la educación para todos y todas.

Por todo ello, la experiencia formativa que aquí se presenta ha sido evaluada desde una perspectiva comprensiva que pone de manifiesto la idoneidad de prácticas como la que se señala, sujetas siempre a un constante estudio que aporte cambios susceptibles de mejora. Una prueba evidente de la necesidad de seguir trabajando en este ámbito se refleja en aspectos tan significativos como que la totalidad de la población participante en la primera edición del Curso afirmase que recomendaría la realización del mismo a sus conocidos y que aproximadamente el 91% del alumnado afirmara sentirse protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Pero sin duda, las reflexiones más interesantes se extraen de las autobiografías recogidas, en las que se pueden leer comentarios que demuestran que pese a las dificultades iniciales, la inclusión educativa es la clave para una educación de calidad:

Lo que más me llamó la atención ese día, creo que fue que tenía compañeros con deficiencia auditiva, y algunos oyentes eran profesores en un colegio de sordos, más sorprendente aún era que uno de mis propios compañeros en esta nueva especialización fue docente de lengua de signos en el curso que había realizado anteriormente, y claro para mí eso fue “terrorífico” y pensé que ese curso no era para mí (...). Sin embargo, a medida que pasaban las horas me iba animando, hablábamos poquito pero iba haciendo amistades nuevas (...).

Más allá del aprendizaje de unos contenidos concretos, se ha de garantizar la creación de comunidades de aprendizaje que crecen desde dentro y se enriquecen a partir de la creación de una verdadera cultura inclusiva.

Finalmente, el proceso de metaevaluación realizado nos demuestra que se ha de seguir reforzando el estudio de la experiencia formativa en su vertiente cualitativa, de forma que la profundidad de entendimiento de las experiencias inclusivas aumente y con ella la posibilidad de crear un conocimiento científico de prácticas educativas inclusivas en la enseñanza semipresencial y a distancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRERA, M. Y CORDÓN, O. (2002). Teleformación para colectivos con necesidades educativas especiales: experiencias y proyectos futuros en la Universidad de Granada. CEVUG. Recuperado de <http://cevug.ugr.es/documentos/def-sevilla.pdf>
- COTRINA, M. Y GARCÍA, M.C. (2005). Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad. TAVIRA, nº. 20, pp. 107-

121. Recuperado de <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/7772/33194865.pdf?sequence=1>
- DECLARACIÓN DE LISBOA: VISIÓN DE LOS JÓVENES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (2007). Propósitos acordados por los jóvenes con necesidades educativas especiales de educación secundaria, vocacional y superior de 29 países europeos. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_4/material_m4/saberma s1.pdf
- GARCÍA, A.S. Y FERNÁNDEZ, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, vol. 3, n.º 2, pp. 235-246. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/562/56230213.pdf>
- GARCÍA, I.; ROMERO, S. Y ESCALANTE L. (2011). Diseño y validación de la guía de evaluación de las prácticas inclusivas el aula (GEPIA). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Recuperado de http://lab.iiiipe.net/congresonacional/docs/area_14/1390.pdf
- LEÓN, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 25, n.º 1, pp.145-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/274/27419147009.pdf>
- LEY DE IGUALDAD, NO DISCRIMINACIÓN Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL (LIONDAU). Boletín Oficial del Estado n.º 289, de 3 diciembre de 2003. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/12/03/pdfs/A43187-43195.pdf>
- MEC (2009). Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Consultado el 7 de enero de 2012 en <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/index.htm>
- STAKE, R. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Criterios en Estándares*. Barcelona: Graó.
- WORLD WIDE WEB (W3C). Consultado en <http://www.w3c.es/>

DOCENCIA EN RED PARA LA ASIGNATURA DE LENGUA DE SIGNOS EN LAS MENCIONES DE LOS GRADOS DE MAESTRO DE PRIMARIA Y MAESTRO DE INFANTIL

Rosalía Aranda Redruello⁹⁹
Universidad Autónoma de Madrid
rosalia.aranda@uam.es

RESUMEN

Este proyecto pretende diseñar la asignatura de Lengua de signos para una plataforma de trabajo en línea en las menciones de los Grados de Maestro de Primaria y maestro de Infantil.

Utilizaremos diferentes herramientas tecnológicas con las que los futuros maestros desarrollarán unidades didácticas para la comunicación con el alumno sordo.

Se utilizará como principal recurso el cuento. El cuento es el elemento aglutinador perfecto para que exista un aprendizaje significativo de vocabulario puesto que las palabras se aprenden en un contexto dotado de sentido y no de forma aislada. Es, además, motivador tanto para el maestro como para el alumno y en él se trabajan diferentes valores y actitudes.

El componente actitudinal es muy importante en el dominio de una segunda lengua así que solo una metodología atractiva conseguirá una predisposición positiva y una comunicación fluida entre el maestro y el alumno sordo y será, por tanto, eficaz.

864

1. INTRODUCCIÓN-JUSTIFICACIÓN

Para que la **inclusión de niños sordos sea una realidad** en las aulas ordinarias es necesario que los **profesores adquieran las competencias necesarias a fin de** atender al menos dos aspectos esenciales:

- La interacción-comunicación del niño sordo o deficiente auditivo con sus iguales y con los adultos.
- El desarrollo cognitivo que tiene en cuenta el desarrollo de la percepción, la memoria, la comunicación, la representación factores propios del aprendizaje

Entre los profesores y padres ha existido un gran desconocimiento de las posibilidades comunicativas y lingüísticas del niño con deficiencia auditiva y esto ha hecho que para el desarrollo de sus aprendizajes se delegara exclusivamente en los profesores especialistas en audición y lenguaje. Sin embargo, debemos recalcar en la idea de que **el maestro/a debe comunicarse con todos y cada uno de sus alumnos** ya que la adquisición de conocimientos de los niños solo se puede realizar a través de intercambios comunicativos ricos y variados. Para conseguir este fin, no solo se debe apuntar a métodos rehabilitadores, sino a sistemas

99 Colaboran :Francisco Mendoza Vela .Roberto Ponce García

alternativos de comunicación en el aula.

Los modernos métodos en el aprendizaje de segundas lenguas conceden una mayor importancia a la actitud y a la motivación por entender que son funciones transmisoras de los contenidos de la lengua. Así pues, pretendemos que nuestros futuros profesores, se conviertan en DINAMIZADORES Y MEDIADORES DEL APRENDIZAJE, entendiendo por ello, que la lengua de signos y el resto de los sistemas alternativos serán un instrumento de trabajo para conseguir los procesos de aprendizaje, una vía para fomentar la confianza en el alumno y sus posibilidades y un medio para conseguir una buena relación y comunicación interpersonal.

Partiendo de este planteamiento nos preguntamos sobre cómo se lleva a cabo la formación del profesorado y su correcta preparación educativa para afrontar una correcta intervención y atención al alumnado sordo. Hemos visto la **necesidad de un programa de formación que complete sus conocimientos** en el campo de la deficiencia auditiva. Con este proyecto pretendemos formar a maestros de grado que se especialicen en la mejora de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, especialmente en niños con problemas auditivos, por medio de las adaptaciones curriculares y utilizando las Nuevas Tecnologías a través de cuentos en lengua de signos.

En definitiva: Se pretende la iniciación en el uso de la lengua de signos a los maestros como apoyo fundamental a la comunicación con el alumno sordo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier materia curricular utilizando las Nuevas tecnologías

Dilemas. Avances en investigación inclusiva...aspectos metodológicos.

Dilemas: El desarrollo del lenguaje en el niño/a sordo.

Ante el dilema de cuál es la lengua que se debe enseñar al niño sordo en la escuela nosotros afirmamos que el niño sordo debe manejar dos lenguas alternativamente la oral y la lengua de signos. Las estructuras lingüísticas de una y otra no son iguales, En el caso de la lengua de signos su sistema se caracteriza por ser un lenguaje simplificado y con dificultad para los términos abstractos. Algunos gestos son entendibles por los oyentes, otros gestos como el nombre de las personas, son específicos. También hay gestos para frases completas, así como gestos temporales que se unen al del infinitivo para formar los distintos tiempos verbales. Pero la lengua de signos no goza de ser un sistema universal, incluso hay diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas de España, además, se suele utilizar normalmente en los centros específicos y su uso ha sido muy debatido frente al oralismo (que propone la enseñanza programada del lenguaje oral al niño o niña sordo/a desde la edad más temprana posible, evitando el uso del signo).

Se plantea aquí un debate abierto entre los familiares y personas que interactúan con el niño y la decisión dependerá siempre de cada caso, pero la LSE, es el sistema de comunicación más utilizado por la comunidad sorda y el usado normalmente por los niños/as sordos/as profundos. Unos y otros planteamientos, nos ha ido llevando a la conclusión de que la postura que mas favorece el desarrollo del lenguaje del niño sordo es el bilingüismo.

El Bilingüismo es por tanto una opción técnico pedagógica que da respuesta a las necesidades del alumnado sordo, pero también y sobre todo, es una concepción de la persona, por cuanto supone un cambio de actitudes a la hora de valorar a un colectivo.

2. AVANCES EN INVESTIGACIÓN INCLUSIVA

En los años 70, hemos visto en algunas investigaciones que la mayoría del alumnado sordo finalizaba sus estudios con baja competencia lecto-escritora, pero no sólo eso, sino que también la práctica totalidad veía mermadas sus posibilidades de continuar su formación y de conseguir una óptima incorporación al mundo socio laboral.

En el inicio de la primera mitad de ochenta, los países nórdicos empezaron a desarrollar el enfoque bilingüe en 2 escuelas (La Escuela de Manila de Estocolmo y otra Kastelvej de Copenhage).

Hasta ese momento, la Lengua de Signos había sido utilizada por las personas sordas en la comunicación habitual, pero fue entonces cuando por primera vez, esta lengua se convierte en vehículo de transmisión de conocimientos dentro del ámbito educativo.

Ha sido a partir de la verificación de estos resultados, cuando escuelas de diversos países, han comenzado el desarrollo de proyectos de innovación educativa dentro de un enfoque bilingüe.

También en España se han iniciado experiencias similares a partir del interés que grupos de padres, profesionales, centros y personas sordas han demostrado con el objetivo de introducir mejoras en la calidad de la educación que actualmente reciben los niños y niñas sordos/as.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Hay dos formas de bilingüismo que van a marcar el modo en que el proyecto bilingüe se va a desarrollar: El bilingüismo simultáneo y el sucesivo.

Hablamos del bilingüismo “**simultáneo**” cuando se plantea el aprendizaje de ambas lenguas en nuestro caso la lengua de cada Comunidad Autónoma y la variante de lengua de signos desde el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto se posibilita al niño el desarrollo de

la competencia lingüística, cognitiva y comunicativa a través de la lengua de signos, asegurándonos así la construcción sobre esta competencia inicial de una segunda competencia lingüística.

Hablamos del bilingüismo “**sucesivo**” cuando se asegura primero la competencia en la lengua de signos para pasar después a la adquisición de una segunda lengua, la de las personas oyentes, principalmente en su modalidad escrita.

La adquisición de una segunda lengua o bilingüismo sucesivo resulta cuando el aprendizaje no es simultáneo, el niño sordo debe conocer la lengua de signos o la lengua oral como una segunda lengua.

En el artículo de estudio de Aranda R, (2006), decimos que: “La adquisición de la segunda lengua es también la adquisición de una cultura y sobre todo, la posibilidad de acceder a un conjunto de funciones comunicativas. Los modernos métodos en el aprendizaje de segundas lenguas conceden mayor importancia a la actitud y la motivación, por entender que son funciones transmisoras de los contenidos de la lengua”.

En las últimas décadas, podemos observar que iniciado los años 70, el autor americano Chomsky rechaza el enfoque conductual y propone un enfoque comunicativo o simplemente la enseñanza comunicativa desarrollado más tarde por otros autores como Krashen que se refieren a buscar la comunicación afectiva como un enfoque- experiencia, y consideran que se debe dar importancia al contexto socio-cultural para tener una buena adquisición de una competencia comunicativa.

Según estos autores, el rol del profesor es ayudar al alumno, facilitar su proceso de comunicación, al mismo tiempo hacer de analista, consejero y gestor. Y el rol del alumno es ir creando otra lengua con fluidez y dominio aceptable, dependiendo de su motivación.

Otra autora Tracy Terrell (1977) profesora de español, en California desarrolla una enseñanza comunicativa basándose en el enfoque natural parecido al enfoque comunicativo que considera la adquisición de una lengua materna como un proceso inconsciente de desarrollo natural para comunicarse.

Además, esta metodología facilita la comprensión de la información potenciado la confianza en sí mismos que basa en la observación y la interpretación de cómo los alumnos adquieren sus lenguas.

El rol del profesor es el de crear un clima relajado y una relación afectuosa. Y el rol del alumno es el papel activo para expresar su lengua.

Otro autor Rodgers(1998) propone un método el cuál es la respuesta física total que se refiere a utilizar la enseñanza verbal asociada con la enseñanza motora, es decir, el niño aprende su primera lengua y enfoca la comprensión o búsqueda del significado como un método natural.

El rol del profesor es como un director de la obra teatral y el rol del alumno como actores. Los dos roles se expresan con gestos y acciones que pueden ser base para las actividades de clase en función de las necesidades de los alumnos en situaciones reales.

Otro autor Charles Curran (1976) (Universidad de Lozoya de Chicago) refiere un aprendizaje comunitario de la lengua que se basa en el procedimiento básico de aprendizaje que es la de asesor-cliente.

El rol del profesor es el de asesorar y ser consejero como actuar el papel del apoyo en la traducción de las lenguas para ayudar a corregirles su tarea y el rol del alumno actúa varios pasos de aprendizaje de su propia lengua: Escuchar y repetir. Emitir palabras y frases. Comprender la lengua de otros. Expresarse independientemente. Perfeccionar su comprensión y emisión con el uso.

En el caso del aprendizaje de la lengua de signos Riviere nos dice: "Por otro lado, sabemos que en los últimos años, a partir de 1930, los psicólogos ,profesores y familiares de personas con <<necesidades especiales>> hemos descubierto algo importante, hay muchos recursos ,no sólo el habla, para romper o disminuir su silencio comunicativo. Lo contrario del silencio no es necesariamente el habla. Miles de niños y adultos con sordera, autismo, deficiencia mental, parálisis cerebral y otras alteraciones, se están beneficiando de este descubrimiento."(A.Riviere, 1993)

Nosotros nos decantamos por asumir y proponer en nuestra enseñanza / aprendizaje con los alumnos de magisterio un rol en el que ellos puedan transmitir los contenidos a través de un cuento que servirá al niño sordo para perfeccionar la comprensión del vocabulario. El cuento favorece también ese clima relajado tan propicio para el aprendizaje de una segunda lengua como se ha venido demostrando en la historia reciente, tal como se refleja en los autores anteriormente mencionados

4. NUESTRO PROGRAMA PARA LA ASIGNATURA DE LENGUA DE SIGNOS

Contenidos de la asignatura

Los contenidos irán alrededor de estos parámetros:

- Desarrollo de las funciones comunicativas, parámetros formativos, adquisición de léxico, aspectos morfosintácticos.

- Los intercambios comunicativos de los profesores con sus alumnos sordos y estrategias de enseñanza cuando la modalidad de comunicación es visual.
- Acceso al lenguaje escrito desde la Lengua de Signos: el acceso a los textos.

Metodología y Actividades

Se desarrollará un aprendizaje funcional mediante la construcción de aprendizajes significativos, estableciendo una estrecha relación entre lo que el alumno ya conoce y aquello que va a aprender respecto al vocabulario y la construcción de frases en lengua de signos

A fin de conseguir un aprendizaje motivacional y lúdico, basaremos la enseñanza en actividades de carácter grupal e individual, así como en la lectura de un cuento a través de LSE.

869

Las actividades diseñadas serán entre otras :

- Exposición de marcos teóricos referenciales por parte del profesor/profesora asociados a los contenidos de las diferentes materias
- Diseño de programas de intervención: estudio previo, diseño, aplicación, evaluación y difusión del trabajo.
- Enseñanza de la lengua oral para alumnos con discapacidad auditiva
- Adquisición y desarrollo de la lengua de signos
- Conocimiento de Sistemas alternativos de comunicación
- Audiología y ayudas técnicas a la comunicación.

Todas las actividades de la plataforma de Moodle se destacan en el calendario automáticamente.

Las Herramientas generales del curso que el alumno podrá encontrar:

- Guía docente.
- Calendario: En el que se destacarán aquellas fechas en las que haya algún acontecimiento relacionado con la asignatura –clase presencial, examen, entrega de trabajos o cualquier otra incidencia.
- Archivos de texto: con Lecturas previas, análisis, reflexión y debate dentro de la plataforma.
- Foro: El curso se organiza en torno a un foro de debate, que aparece en la página principal, donde alumnado y profesorado pueden añadir mensajes (y adjuntar contenidos o materiales como ficheros adjuntos) y discutir sobre las aportaciones de unos y otros.
- PowerPoint de los temas.
- Videos para su análisis y reflexión.
- Enlaces a otras direcciones de la web.

Nota:

Las Actividades llevadas hasta la fecha de la asignatura están colgadas en la plataforma MOODLE. www.uam-virtual.es

El evaluador podrá entrar en Grados de FP. Profesorado. 4º curso

con la Contraseña de : supervisor. Usuario: supervisor

Evaluación y Resultados:

De acuerdo a objetivos establecidos al inicio del proyecto los resultados que esperamos alcanzar serán entre otros:

- Formación y experiencia en docencia en red.
- Mayor control y coordinación con la materia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Trabajo reflexivo y coordinado con el grupo de investigación.
- Uso de la plataforma Moodle e inicio de nuevas metodologías innovadoras.

En nuestra evaluación no sólo evaluaremos los conocimientos de los alumnos en cada uno de sus momentos (inicial, en proceso y final), sino que también consideramos oportuno evaluar los elementos de la práctica docente. Por tanto, la exposición de la unidad didáctica es un elemento de valoración esencial para la asignatura.

Todos los contenidos se evaluarán con procedimientos similares. Las actividades formativas de presentación de conocimientos, procedimientos y estudio individual del estudiante serán evaluadas mediante pruebas escritas.

Una prueba escrita sobre conceptos fundamentales

- Una prueba escrita de carácter divergente
- Portafolio" personal.
- Las actividades formativas en las que los estudiantes realicen algún tipo de trabajo o actividad de carácter grupal o individual serán evaluadas a partir de un perfil de competencias construido específicamente para estos fines. Exposición a los compañeros de una unidad didáctica.
- Diseño y puesta en práctica de programas de intervención.
- Participación e implicación de los estudiantes en las actividades grupales.

5. EJEMPLO DE UNA UNIDAD DIDACTICA CON LENGUA DE SIGNOS

Entrando en la Plataforma:

Ver videos sobre una unidad didáctica.

Video del cuento: "las lecciones mágicas del hada "

Video sobre: vocabulario de los alimentos

Presentación de la Unidad didáctica realizada por alumnos de magisterio

BIBLIOGRAFÍA

- ARANDA REDRUELLO, R (2008). *Atención Temprana en Educación Infantil*. Wolters Kluwer .Madrid
- ARANDA REDRUELLO, R (2005) *Desarrollo de habilidades para la mejora de la lecto-escritura en niños y niñas con dificultades de lenguaje y audición*. UAM. Madrid
- ARANDA REDRUELLO, R. (2003). *Mujeres sordas, formación y posibilidades*. IUEM_UAM. Madrid
- ARANDA REDRUELLO,R. (1999). Metodología para el aprendizaje de la lengua de signos para maestros: la enseñanza de una segunda lengua. *Rev. Tendencias pedagógicas* nº 4 . pp 81-95.Madrid
- BUSTOS, I. (1988). *Discriminación Auditiva y Logopedia. Manual de ejercicios de recuperación*. CEPE. Madrid:
- CNSE , (1999-2000.) SIGNAR. *Cuaderno “Aprende*. C.N.S.E. (niveles I.II, III). Madrid.
- CNSE (1999-2000). SIGNAR .*Cuaderno “Enseñanza”*. C.N.S.E. (niveles I. II. III). Madrid
- CREENA. (2006). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en educación infantil y primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Navarra: Publicaciones del Gobierno de Navarra
- FIAPAS. (2004). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva*. FIAPAS. Madrid
- MUÑOZ BAELL, I (2000).”Aplicaciones de la WWW en la enseñanza de LSE. *Faro del silencio* 177, Pág. 47-52.
- MUÑOZ BAELL, I (2000) “La querología aplicada a la Enseñanza de la LSE. *Revista Española de Lingüística de las Lenguas de signos* nº 2,p-1-18
- RICHARDES J.C Y RODGERS T. (1998).Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press. España
- VV. A A. (2000). *Apuntes de Lingüística de la lengua de signos Española*. CNSE. Madrid.

PLAN DE VOLUNTARIADO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

María Gervilla Zapata; Rosario Arroyo González
Universidad de Granada
mgervil@ugr.es

RESUMEN

En este trabajo se presenta un proyecto de cooperación entre la Delegación de Educación de la Junta de Andalucía y la Universidad de Granada denominado Plan de Voluntariado de Aprendizaje. Este proyecto está justificado fundamentalmente por las necesidades de un mayor éxito del sistema educativo andaluz, en concreto en la provincia de Granada, y una formación más amplia en competencias de los estudiantes que les permita una mayor preparación personal, social y profesional, así como, promover la formación permanente e investigación educativa entre todos los participantes.¹⁰⁰

872

1.- ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

En el proceso de desarrollo y avance de la sociedad, la formación integral de los niños y los jóvenes es un objetivo fundamental de los países desarrollados por su nivel de bienestar alcanzado pero, sobre todo, por el desarrollo y bienestar futuro. Uno de los principales retos de los países desarrollados en educación es disminuir el fracaso escolar y propiciar el desarrollo personal, la responsabilidad pública, el fortalecimiento de la cohesión social y la transformación social a través del compromiso solidario. Al mismo tiempo que se potencia el proceso de aprendizaje, estaremos mejorando la calidad y la equidad de la educación, y ofertando una educación inclusiva.

Según Fernández, M. (2010), *el fracaso escolar es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución educativa y falla en ello, y se retira después de ser catalogado como fracaso escolar*; o sea, que el alumnado después de suspender puede dejar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) por dos vías no puede continuar los estudios, encontrándose en un proceso de selección, o también, puede abandonar la ESO sin intentar terminarla por decisión personal o por influencia familiar sin agotar las posibilidades que le brinda el sistema educativo para continuar estudiando, surgiendo en un proceso de elección. De todas formas, evitar el fracaso escolar es una obligación social. Hablar de fracaso escolar está estrechamente relacionado con el abandono porque el estudiante que fracasa suele ser absentista y el absentismo reiterado termina en abandono escolar.

¹⁰⁰ Queremos agradecer la participación de D^a. Sacramento Jáimez Muñoz, de la Delegación Provincial de Educación de Granada, en este trabajo, representante de la Delegación dentro del desarrollo de este Plan de Voluntariado.

En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) califica de abandono escolar prematuro el caso de todos los jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años que no han obtenido algún título de Educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato o ciclo formativo), ni cursan enseñanzas conducentes a obtenerlo, incluyendo todos los casos de fracaso en las etapas anteriores. En Europa el abandono posobligatorio es un tema de gran atención últimamente. En España queda mucho camino por recorrer y es urgente adoptar más medidas para que el fracaso escolar en la educación obligatoria sea residual. El presente proyecto quizás pueda hacer aportes en esta línea.

La colaboración flexible y global entre los distintos niveles educativos es una de las claves futuras que garantice la equidad y la calidad en la educación maximizando la creatividad, el óptimo desarrollo integral de los estudiantes, el fortalecimiento de las relaciones entre las administraciones públicas y la ciudadanía, la implicación de la sociedad civil en el quehacer de las instituciones públicas y la cohesión social. De esta forma, el Plan de Voluntariado de Aprendizaje pretende hacer realidad la utopía de la solidaridad global, la comunicación recíproca interinstitucional, el aprendizaje inter pares, dignificar los procesos de participación ciudadana y conseguir las condiciones para que todos los niños y las niñas, especialmente los más vulnerables y en riesgo de exclusión, tengan las mismas oportunidades educativas.

Una metodología de aprendizaje activo y entreiguales es el aprendizaje servicio. Éste puede definirse como una metodología que permite a los estudiantes ser los protagonistas de su aprendizaje al aprender de las personas y contextos con los que interactúan, prestando un servicio a la sociedad de la que son unos privilegiados y al permitir a los estudiantes alcanzar una formación integral e integradora en la sociedad. Esta metodología puede ser aplicada en acciones de voluntariado.

Por todo ello, el voluntariado de aprendizaje es una acción de voluntariado con metodología de aprendizaje servicio, o sea, que el voluntariado de aprendizaje es toda acción de interés general libre, responsable y gratuita con una organización que desencadena aprendizaje a los participantes e intenta ser de la máxima calidad al utilizar el conocimiento académico.

La presente iniciativa de voluntariado de aprendizaje surge en el momento en que se ha puesto en marcha el III Plan Andaluz de Voluntariado 2010-2014. A nivel mundial, y en concreto, en el espacio europeo se están desarrollando un amplio catálogo de iniciativas de voluntariado. Dentro de las iniciativas de los estados miembros de la Unión Europea destacan las implementadas en Reino Unido y en los países nórdicos.

El Plan de Voluntariado de Aprendizaje responde a las nuevas necesidades socio-educativas de los distintos centros educativos y potencia, o puede suplir en cierta medida, determinados programas educativos, como el de Acompañamiento o el PARCE que, de otra forma, no

encontrarían el suficiente apoyo, garantizando un mayor aprendizaje y rendimiento de los niños, el ejercicio de la acción voluntaria organizada y la construcción de una sociedad más justa.

2.- EL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

En España las tasas de fracaso escolar están muy por encima de la media europea y de los países de la OCDE en la escolarización obligatoria. Entre las causas que afectan al bajo rendimiento de los alumnos en la escuela están el origen social, el género, la etnia, la nacionalidad o la situación familiar.

La distribución del fracaso escolar es desigual en la sociedad española. Según Fernández M., Mena L. y Riviere J. (2010), el alumnado de la ESO español estaba plenamente escolarizado ya en el curso 2006/2007 pero sufre un fracaso escolar superior a la media de la mayoría de los países de la Unión Europea. El estudio revela que el 16% del alumnado que debería estar en la ESO a los 12 años continúa en Primaria y el 33,8% que debería haberla terminado no lo hicieron. Más específicamente en Andalucía, el porcentaje de alumnado que estaba matriculado en cursos con retrasos acumulados en Primaria asciende al 17,8%, siendo la quinta comunidad autónoma con mayor índice de fracaso escolar detrás de Ceuta, Melilla, Baleares y Canarias, y los que no estaban matriculados de acuerdo con su edad en 4º de ESO ascendía al 40,3%. Junto a ello, el estudio revela que el 13,3% del total de los abandonos se realizan en el primer ciclo de la ESO. Entre estos estudiantes no se presentan para ser evaluados en las asignaturas matriculadas el 45% en primer curso y el 58% en segundo curso. En el segundo ciclo y con diversificación curricular no se presentan a las asignaturas matriculadas el 20,2% y 24,4% en el primer y segundo curso respectivamente.

El análisis de las aspiraciones que muchos de estos estudiantes tenían en Educación Primaria reflejan que la mayoría quería estudiar una carrera universitaria, nadie un ciclo formativo; será después cuando se replanteen sus expectativas. En consonancia con el estudio ETEFIL (2005) se concluye que más de la mitad de los abandonos tempranos con la Educación Secundaria incompleta (65,5%) es porque no alcanza el nivel deseado, por rechazo explícito a los estudios o por la sensación de imposibilidad de realizarlos.

Esta situación está produciendo alarma social pues las personas dependen cada vez más de su cualificación, de su capacidad de obtener, manejar e interpretar la información, de emplear y adquirir el conocimiento para integrarse en la sociedad y la economía de la información y del conocimiento. Reabriéndose una nueva brecha entre las personas que pueden aspirar al trabajo cualificado y al no cualificado con el agravante de que muchísimas personas con cualificación están dispuestas a realizar un trabajo que requiere menor cualificación y a un sueldo inferior del que les corresponde, originando una mayor exclusión del sistema a los que poseen menor cualificación.

Los entrevistados en la investigación dan gran importancia a la influencia del grupo de pares, los amigos o ámbito de relaciones de cada alumno, a la hora de fijar sus expectativas. La influencia del grupo se manifiesta en no querer destacar y querer ser igual al resto; tanto en el abandono de los estudios como en la presión a seguir estudiando. Y lo que más valoran del colegio es la posibilidad de conocer a gente diferente, como ámbito de relación donde hacer amigos. Por ello el fomento del aprendizaje inter pares será una medida pertinente especialmente para facilitar el aprendizaje de los alumnos que fracasan o abandonan tempranamente sus estudios.

Esta es una razón fundamental por la que el contacto entre estudiantes de los niveles no universitarios y universitarios puede servir de motivación fundamental para mejorar y continuar estudiando. Al mismo tiempo, permitirá que el apoyo a la atención en grupos más pequeños o individualizada y facilitará el seguimiento del aprendizaje de cada alumno, y la más fácil recuperación antes de que la desesperanza de no alcanzar el título les invada y consideren que la asistencia a clase es algo inútil, aburrida, una falta de libertad, y que en ella se sienten como en una cárcel.

Sin ánimo de ser pesimistas, la sociedad de la información y del conocimiento avanza hacia una dinámica en espiral tal que quien comience bien continuará mejor y quien comience no tan bien tiene más posibilidades de descolgarse del sistema. Así, quienes desaprovechen su formación inicial o no logren beneficiarse de ella al máximo tendrán más probabilidades de acabar en el desempleo o en puestos de trabajo poco cualificados. El afrontar el fracaso escolar supone combatir la desigualdad, la exclusión y dar más oportunidades de vida individuales.

3.- FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE VOLUNTARIADO DE APRENDIZAJE

La actuación educativa se enfrenta a un enorme cambio, fruto de la globalización y de los desafíos que plantea la sociedad de la información y del conocimiento. Dichos cambios afectan a todas las áreas y niveles educativos y de manera particular a las actitudes y la educación en valores europeos como respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, estado de derecho y respeto de los derechos humanos, aspectos todos ellos clave para una educación de calidad, el éxito educativo de los estudiantes, la adaptación a la vida adulta de las generaciones futuras que contribuirán al desarrollo armónico de nuestras sociedades europeas. Estas ideas son recogidas en la legislación educativa actual.

La Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación de Andalucía, en su preámbulo establece que la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, prevenirlas y compensarlas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el Capítulo I del Título Preliminar, establece que uno de los principios inspiradores del sistema educativo andaluz será la equidad, garantizando la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación,

actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, sociales, culturales y económicas.

El artículo 52 del Estatuto de Autonomía para Andalucía, aprobado por la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, establece las competencias que corresponden a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria; el artículo 10.3 2º garantiza el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social.

La ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía, dispone en su artículo 48.3 que la Administración educativa regulará el marco general de atención a la diversidad del alumnado y las condiciones y recursos para la aplicación de las diferentes medidas que serán desarrolladas por los centros docentes.

En su desarrollo, los Decretos 230/2007 y 231/2007 han establecido, respectivamente, la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, especificando la exigencia de una permanente atención a la diversidad del alumnado adecuada a las características y posibilidades personales, sociales y culturales del alumnado; y se pondrá especial énfasis en la adquisición de las competencias básicas, en la detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan, en la tutoría y orientación educativa del alumnado y en la relación con las familias para apoyar el proceso educativo de sus hijos.

Junto a ellos, la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, establece que se garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entendiendo por tal el alumnado con necesidades educativas especiales, el que se incorpore de forma tardía al sistema educativo, el que se precise de acciones de carácter compensatorio, el que presente graves dificultades de aprendizaje y el que presente altas capacidades intelectuales.

La Unión Europea es sensible a esta problemática y se planteaba en el año 2000 a través de la Estrategia de Lisboa el objetivo prioritario el asegurar el aprendizaje para todos a lo largo de la vida. De este objetivo se deducen dos posibilidades la primera consiste en que a quien fracase se le dará otra oportunidad y la segunda que quien consiga éxito tendrá más fácil iniciar una nueva etapa.

Junto a ello, la presencia de estudiantes universitarios en espacios de los centros educativos no universitarios colaboraría a darle valor a los estudios, compensar desigualdades sociales, darle utilidad a la formación y a la cultura, desarrollar más competencias, y minimizar el cambio de nivel y centro educativo.

Por otro lado, el trabajo docente es cada vez menos valorado pues ante la avalancha de información y conocimiento, sobre todo, a través de internet, el docente puede vencer desde la evaluación pero tiene más difícil convencer a los estudiantes de la pertinencia de lo que enseña. Al mismo tiempo que el trabajo de los docentes, que consiguen rescatar a alumnos o innovar en sus aulas, no está suficientemente reconocido ni apoyado.

En consonancia con todo lo anterior, la Consejería de Educación ha diseñado el Plan Esfuerzo (Esfuerzo Educativo de Andalucía), en cuya presentación el Sr. Consejero expone: *“hemos conseguido que todos los niños, niñas y jóvenes estén bajo el techo de la escuela, ahora es el momento de universalizar el éxito escolar. Para que nuestra sociedad siga avanzando sin volver a perder el paso de las sociedades más desarrolladas, es imprescindible disminuir nuestras tasas de fracaso y abandono escolar y aumentar el número de titulaciones postobligatorias.”*

Siendo el primero de esos desafíos socio-educativos, precisamente, mejorar los logros educativos del alumnado andaluz, es decir, “la universalización del éxito escolar”, lo que implica necesariamente el desarrollo de medidas que favorezcan la atención a la diversidad del alumnado.

Para una adecuada atención a la diversidad, los centros podrán desarrollar programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas, programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos, planes específicos personalizados para el alumnado que no promueva de curso, información a las familias, programas de adaptación curricular y programas de diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. La eficiencia de estos programas podrá verse aumentada con una metodología de aprendizaje servicio entre estudiantes de educación obligatoria y educación postobligatoria universitaria desarrollada en el Plan de Voluntariado de Aprendizaje.

Pensando en un modelo de escuela que forme en competencias para una ciudadanía activa y democrática, y en todos los estudiantes, también, queda plenamente justificado el Plan de Voluntariado de Aprendizaje en el apoyo a las buenas prácticas docentes.

La actuación de los voluntarios universitarios en los centros de educación obligatoria contribuirá al logro de los objetivos de los centros educativos. El Plan que aquí se propone está guiado por un afán solidario y pretende facilitar el trabajo en red pertinente entre los diferentes actores protagonistas del voluntariado para su propio desarrollo sostenible.

Este Plan de Voluntariado de Aprendizaje es una medida innovadora, que asegura la viabilidad de los Programas Voluntariado de Aprendizaje en Educación Primaria y en Educación Secundaria, la creación de una Red de Centros Solidarios y la formación permanente en voluntariado, y supone un paso adelante en la colaboración educativa interinstitucional, la cultura

de la participación, la transformación democrática y la justicia social; y mejorará la calidad, la equidad y la inclusión de la educación.

4.- FINALIDADES DEL PLAN DE VOLUNTARIADO DE APRENDIZAJE

Este proyecto de cooperación internivelar e interinstitucional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de Granada, se designa como “Plan de Voluntariado de Aprendizaje”, cuyas finalidades son:

- Contribuir a la universalización del éxito escolar mediante la cooperación con el desarrollo de prácticas educativas de acompañamiento al alumnado de infantil, primaria y secundaria obligatoria con dificultades de aprendizaje de cualquier índole como apoyo a la integración, alumnado en riesgo de exclusión, programas de prevención de hábitos nocivos o de sostenibilidad o que necesitan ayuda para llevar a cabo actividades de apoyo escolar en horario de mañana o tarde, en los centros educativos dependientes de la Junta de Andalucía.
- Estimular el compromiso socio-educativo del alumnado universitario, que se prepara para ser educador o docente, mediante la acción de voluntariado en los centros educativos dependientes de la Junta de Andalucía.
- Promover la formación y la investigación educativa entre todos participantes.

878

5.- ACTUACIONES PREVISTAS

- Programa de Voluntariado de Aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. Extensible a todos los centros educativos que voluntariamente se adscriban al programa y que permita a los estudiantes universitarios continuar sus estudios con regularidad.
- Programa de Voluntariado de Aprendizaje en Educación Secundaria. Extensible a todos los Centros de Educación Secundaria que voluntariamente se adscriban al programa y que permita a los estudiantes universitarios continuar sus estudios con regularidad.
- Creación de una Red de Centros Solidarios. Formada por los Centros Educativos que participen en el Plan de Voluntariado de Aprendizaje.

6.- CALENDARIO DEL PROGRAMA DE VOLUNTARIADO DE APRENDIZAJE

En el mes de octubre los estudiantes universitarios eligen y contactan con un centro educativo público o concertado del listado que se les facilite, en el que estarán incluidos de forma preferente aquellos que atienden a alumnado en riesgo de exclusión social o desarrollan programas de atención a alumnado que requiere necesidades de apoyo educativo especial y que les guía una práctica educativa encaminada a su inclusión y permanencia en el centro.

De noviembre a abril, ambos meses incluidos, cada estudiante universitario habrá de realizar una actividad de voluntariado un día a la semana, unas dos horas, según acuerden las partes. A lo largo de todo el curso escolar se realizará un seguimiento y evaluación de todo el Plan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNÁNDEZ M., MENA L. Y RIVIERE J. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona: Fundación “La Caixa”
- FIELD, S., KUCZERA, B. Y PONT, B. (2007), *No more failures. Ten steps to equity in education*, Paris: OECD
- SEVILLA, PARLAMENTO DE ANDALUCÍA, Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 2 del 12 de 1999 núm 140, pp. 15429-15434.
- ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 1999, núm. 106, pp. 17158-17207
- ESPAÑA, MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, LEY ORGÁNICA 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. Boletín Oficial del Estado, de 20 de marzo de 2007, núm. 68, pp. 11871-11909
- ESPAÑA, MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA, LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. Boletín Oficial del Estado, de 23 de enero de 2008, núm. 20, pp. 4467-4501
- SEVILLA, PARLAMENTO DE ANDALUCÍA, Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 8 de agosto de 2007 núm 156, pp. 9-15
- SEVILLA, PARLAMENTO DE ANDALUCÍA, Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 8 de agosto de 2007 núm 156, pp. 15-24
- SEVILLA, PARLAMENTO DE ANDALUCÍA, Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, de 22 de agosto de 2008, núm 167, pp. 7-14

EL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA ESCUELA INCLUSIVA

Viviana Alicia Gallardo Conde

Ministerio de Educación y Ciencia, Comunidad de Castilla La Mancha

vagallardo@gmail.com

RESUMEN

Experiencias realizadas con juegos cooperativos han demostrado que son un medio eficaz para introducir en los niños los conceptos y actitudes relacionadas con cooperar y compartir y que estas actividades lúdicas mejoran las habilidades comunicativas y de control de la tensión y que el contexto de la escuela es ideal para esto, encontrándose los niños al mismo tiempo con dos agentes de socialización importantísimos: los adultos y los iguales.

El desarrollo de las competencias básicas, en lo que está centrada la educación en la actualidad, nos permite pensar en que a través de la educación y de la escuela, podemos construir una sociedad más justa y democrática y poner los cimientos de la escuela inclusiva.

880

INTRODUCCIÓN

El juego según distintas perspectivas epistemológicas (Piaget, Vygotski, Freud, Winnicott, etc.) es fundamental en el desarrollo integral del niño, y guarda relación con el desarrollo del hombre en otros planos como son: creatividad, la solución de problemas, control de la emoción y numerosos fenómenos cognitivos y sociales.

Es obvio que la escuela tiene profundos efectos en el desarrollo social del niño, pudiendo ser vista como un microcosmos de la gran sociedad en la cual los niños desarrollan básicas comprensiones de sí mismo, del mundo social y de su lugar en él (Minuchin y Shapiro, 1983). A pesar de esto, la escuela hasta ahora ha estado dedicada principalmente al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico.

El nuevo enfoque competencial del proceso de enseñanza aprendizaje hace que entendamos que “ser competente supone ser capaz de movilizar conocimientos para responder a problemas reales o, dicho de otro modo, poseer conocimiento funcional, no inerte, utilizable y reutilizable” (Monereo y Pozo, 2007). El concepto de competencia nos permite pensar en que a través de la educación y de la escuela, podemos construir una sociedad más justa y democrática y poner los cimientos de la escuela inclusiva.

Según Booth (2000), Ainscow (2001) y Susinos (2005), la inclusión escolar se sustenta en varios pilares:

- La inclusión es un proceso, un plan abierto, una búsqueda interminable.

- Conlleva la participación de todos los miembros de la escuela (profesores, alumnos, padres y todo el personal del centro).
- La inclusión presta especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, lo cual incluye a alumnos con necesidades educativas especiales pero no se limita a ellos.
- Es una propuesta de modificación de las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas.

La educación inclusiva es algo más que un conjunto de estrategias educativas, es ante todo una amalgama de actitudes, valores y creencias.

Experiencias realizadas con juegos cooperativos han demostrado que son un medio eficaz para introducir en los niños los conceptos y actitudes relacionadas con cooperar y compartir y que estas actividades lúdicas mejoran las habilidades comunicativas y de control de la tensión y que el contexto de la escuela es ideal para esto encontrándose los niños al mismo tiempo con dos agentes de socialización importantísimos: los adultos y los iguales.

Hemos pensado también en el recreo como un tiempo adecuado para realizar actividades para mejorar la convivencia, puesto que cualquier momento es aprovechable para mejorarla y cualquier comportamiento influye en el clima social del centro y del aula.

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS JUEGOS:

1.1. Participación: Todos los miembros del grupo participan, no habiendo nunca eliminados, ni nadie que gane o pierda. El objetivo es lograr metas grupales y cada uno tiene un rol necesario en el juego.

1.2. Cooperación: Los juegos estimulan una dinámica que lleva a darse ayuda mutuamente para contribuir a un fin común, una meta grupal.

1.3. Comunicación e interacción amistosa: Todos los juegos estructuran procesos de comunicación intra grupo, implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar, etc., así como la escucha activa de las instrucciones dadas por los tutores.

1.4. Diversión: Se trata que los grupos se diviertan interactuando de forma positiva, constructiva con sus compañeros.

2. OBJETIVOS QUE SE PUEDEN LOGRAR:

2.1. Mejorar la convivencia escolar: Tratar de reducir las conductas disruptivas (peleas, etc.) y de acoso que puedan surgir en el aula y durante los recreos.

2.2. Integrar socialmente a los niños que presentan dificultades en la integración e interacción con sus compañeros y en otros aspectos de su desarrollo: Acnees con diferentes

discapacidades (ya que los juegos se adaptan a los integrantes del grupo), inmigrantes, o alumnos/as pertenecientes a minorías étnicas, etc.).

2.3. Desarrollar la comunicación lingüística: Desarrollar habilidades de comunicación: para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral (escuchar, hablar) e interactuar lingüísticamente de forma apropiada, entre los compañeros y comprender y acatar las instrucciones dadas durante los juegos por el tutor del grupo.

2.4. Desarrollar las competencias social y ciudadana (desarrollar habilidades para convivir, la asertividad, la resolución de conflictos, la comprensión, y la empatía) **y emocional** (habilidades para conocer y controlar las emociones y sentimientos, establecer relaciones positivas con los demás y para ser una persona feliz que responde de forma adecuada a las exigencias personales, escolares y sociales). Todo esto a través del desarrollo de conductas pro sociales como son: relaciones de ayuda, solidaridad, respeto y capacidad de cooperación grupal (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común) y desarrollo moral (acatar normas sociales implícitas en las instrucciones de los juegos y normas sociales que el grupo estructura para la realización de los mismos).

2.5. Desarrollar la cohesión grupal como un **primer ámbito** de intervención que nos permita avanzar en estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en las aulas para pasar luego a un **segundo ámbito**: desarrollar actuaciones para utilizar el trabajo en equipo como recurso para enseñar y finalmente a un **tercer ámbito**: utilizar el trabajo en equipo como recurso que hay que enseñar. Cada uno de estos ámbitos, a su vez, contribuye a mejorar a los otros. La cohesión grupal es condición necesaria pero no suficiente para poner en marcha el aprendizaje cooperativo en las aulas.

3. EVALUACIÓN:

En cada actividad lúdica podemos observar y evaluar:

3.1 Grado de placer: Las emociones que los miembros del grupo manifiestan al recibir las instrucciones de los juegos y durante su ejecución, así como las manifestaciones espontáneas de alegría, risas, abrazos, etc.

3.2 Participación: Observar si todos los jugadores participan o si algunos quedan fuera en alguna actividad.

3.3 Acatamientos de las reglas: Valorar si se respetan mayoritariamente las normas o reglas de los juegos así como la dinámica que implican (cooperar, ayudar, tomar decisiones conjuntas, etc.).

3.4 Clima de grupo: Organizado: Si atienden las consignas del juego y se coordinan en la ejecución y Pacífico: si el clima es de carácter amistoso, y si surgen intercambios hostiles (tanto físicos como verbales) o momentos de confrontación.

3.5 Comunicación y escucha: Valorar si escucha el grupo de manera activa al adulto, y la calidad de la escucha, tanto al adulto como entre el grupo.

3.6 Interacciones: Valorar si son: Amistosas: se abrazan, se ríen, etc.; De asociación flexible: de forma espontánea en agrupamientos y no se manifiestan rechazos; Con conductas de ayuda y/o de cooperación.

3.7 Creatividad: Se tiene en cuenta la fantasía, la creatividad verbal y/o originalidad en el desarrollo de los juegos que así lo permitan.

4. CONCLUSIONES

El juego como medio de cambio de actitudes, mejora de la convivencia y transmisión de valores ha quedado patente en los resultados obtenidos en un proyecto de innovación llevado a cabo por mí en un centro de Primaria, con resultados muy positivos. Lo que demuestra que los juegos son una herramienta muy eficaz para esto por su carácter lúdico.

Además de esta manera se utiliza el refuerzo positivo a las buenas conductas y no los castigos a las disruptivas como normalmente se realiza en los centros.

¿Por qué elegimos el juego como instrumento?

Estudios realizados desde distintas perspectivas (Piaget, Freud, Vygotski, y muchos otros), consideran que el juego es esa actividad por excelencia de la infancia, una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano, ya que le permite al niño el desarrollar su pensamiento, satisfacer necesidades, elaborar experiencias traumáticas, descargar tensiones, explorar y descubrir, reproducir sus adquisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás, ensanchar los horizontes de sí mismo... (Garaigordobil Landazábal, M. 2007).

¿Por qué tienen que ser juegos cooperativos?

Desde la década de los ochenta, muchas investigaciones que evalúan los efectos del aprendizaje cooperativo han confirmado un impacto positivo de este modelo de aprendizaje en el rendimiento académico y también importantes beneficios sociales.

Los juegos cooperativos son aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes. Hay suficiente evidencia empírica sobre que estos juegos promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir, y que además, esta tendencia a cooperar con los otros se llega a generalizar fuera de la situación de aprendizaje. Enseñar a los niños a ayudarse, compartir y cooperar es una de las metas de la escuela (además del desarrollo cognitivo) que intenta estimular el desarrollo integral de sus alumnos y creemos que el recreo también es un momento para enseñar.

Para finalizar, hay algo muy importante que no debemos olvidar y es que: **estimular la actividad lúdica, positiva, constructiva, simbólica y cooperativa en el contexto de la escuela es sinónimo no sólo de potenciar el desarrollo infantil sino que al mismo tiempo podemos**

mejorar con estas actividades, la convivencia en los centros escolares y acercarnos al desarrollo de la escuela inclusiva que queremos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CASCÓN, P. (1996). *La alternativa al juego* (Vol. I y II). Madrid: Catarata.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (2007). *Educación Intercultural y Aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.
- GARAIGORDOBIL, M. (1993a). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- GARAIGORDOBIL, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: juego, conducta prosocial y creatividad*. Colección Ojos Solares. Sección: Programas. Madrid: Pirámide.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARINA, J.A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel
- MARINA, J.A. Y BERNABÉU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- MUÑOZ GARCÍA, A. (Coord.) (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria*. Madrid: Pirámide.
- PUJOLÁS MASET, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- RÍOS HERNÁNDEZ, M (2003). *Actividad física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad*. Badalona: Paidotribo.
- TORREGO, J.C. (Coord.) (2008). *El Plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- VAELLO ORTS, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.

ÁMBITO E RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN



885

MESA E1A

DIALOGOS EN RELACIÓN CON FORMACIÓN DEL PROFESORADO



886

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE APOYO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA: NUEVOS ROLES, NUEVAS COMPETENCIAS

Gloria Díaz Fernández e Ignasi Puigdemívol Agudé

Universitat de Barcelona

ipuigdemívol@ub.es

RESUMEN

La formación del profesorado de educación especial o de apoyo está a punto de sufrir una importante transformación como consecuencia de la aparición de los nuevos grados. Esta comunicación pretende denunciar el riesgo que supone para la formación de estos y estas especialistas la normativa española que da valor acreditativo a unas menciones previstas para otra finalidad. Después de una breve referencia histórica al desarrollo de la especialidad en la formación de maestros y maestras, se analizan las competencias que el profesorado de apoyo debe alcanzar para trabajar en entornos inclusivos y el estado de la formación de estos profesionales en los países de la Unión Europea. Con base en todo ello se discute la situación actual y se sugieren alternativas al alcance de nuestras universidades.

887

1. BREVE APUNTE HISTÓRICO

La especialización de las maestras y maestros en el ámbito de la educación especial nace en nuestro país a finales de los años 70 cuando el Plan de Estudios de Magisterio contempló la posibilidad de que las Escuelas Normales programaran en su currículo asignaturas optativas. Este hecho fue aprovechado por algunos centros para introducir contenidos de educación especial en los *currícula* de Magisterio. Ello dio lugar a que en el curso 1978-79 se pusiera en marcha un currículo de formación para maestros de educación especial, como especialidad dentro de la carrera de Magisterio, en la entonces *Escuela de Formación del Profesorado de EGB* de la Universidad de Barcelona. El modelo de formación surgido suponía una progresiva especialización a partir del segundo curso, sin perder la troncalidad de Magisterio. Por ello el modelo que lo sustituyó en el Plan de Estudios de 1992 supuso, bajo nuestro punto de vista, un franco retroceso al comportar la separación curricular radical, ya desde el primer curso, de la formación de estos/as especialistas en relación al maestro/a de primaria dando lugar a un currículo bastante irracional¹⁰¹. Si a ello añadimos la *psicologización* del nuevo currículo, su focalización en las patologías y que no contemplara didácticas tan básicas como las de lengua y matemáticas, el desaguisado estaba servido. Este enfoque se encontraba en las antípodas del modelo formativo por el que muchos habíamos luchado desde finales de los 70, reclamando la introducción de la educación especial en las Normales. Así lo expresaba el profesor Castillo en una publicación de la época (Castillo, Puigdemívol, & Busto, 1985: 12-13):

¹⁰¹ Por ejemplo: el alumnado cursaba la materia "*Trastornos de la lengua escrita*" sin que el currículo contemplara ninguna asignatura de didáctica de la lengua o de enseñanza de la lecto-escritura!

“No se pone en duda, socialmente, la especialización en las diferentes profesiones. No se considera sólo un derecho sino una necesidad científica para poder profundizar e investigar en concreto en un campo determinado y limitado, obteniendo así un mejor conocimiento, rendimiento y servicio. El maestro tiene el derecho y el deber de especializarse en la medida y profundidad que su campo de acción y su propia curiosidad científica le exija. *Esto lo debe conseguir sin dejar de ser maestro y sin que la especialización le haya de convertir en un profesional diferente.* Las Escuelas de Maestros son el lugar donde se obtiene esta formación específica e idónea; constatación que no nos impide valorar positivamente las adquisiciones y el mejoramiento que esta formación tendría con la coordinación con otras facultades universitarias, coordinación que se reclama desde hace años.”¹⁰²

La reciente aparición de los nuevos grados ha supuesto un gran avance para la formación del profesorado: su equiparación al resto de los grados (antes licenciaturas), la prolongación a 4 cursos, la opción por su carácter generalista (Educación Infantil y Educación Primaria) y su “normalización” en el circuito de formación universitaria con el acceso a los másters constituyen la base para una formación de calidad. El nuevo modelo también alimentaba la esperanza de conseguir por fin una formación de calidad para el profesorado especialista en educación especial, homologable a la del resto de los países de la Unión Europea. ¿Qué está pasando con este nuevo modelo? Discutiremos esto en la última parte de nuestra comunicación. Antes puede resultar de interés reflexionar sobre las funciones del maestro/a de educación especial o de apoyo en el contexto actual, tendente a la escuela inclusiva, y analizar los sistemas de formación de estos especialistas en la Unión Europea.

2. LAS FUNCIONES DEL PROFESORADO DE APOYO.

Hablamos de profesorado de apoyo por entender esta expresión como sinónima de “profesorado de educación especial”¹⁰³. Entendemos que las tareas que mejor describen su función en un entorno inclusivo son precisamente las de apoyo, entendidas en su sentido más amplio: no limitadas al alumnado sino también dirigidas a los colegas (profesorado tutor), a la propia institución (escuela), a la familia y a la comunidad. Dichas funciones requieren de unas competencias, algunas de las cuales comentaremos distribuyéndolas en cuatro grandes categorías, tal como se ilustra en la *figura 1*: conocimientos [1]; planificación [2]; mediación [3] e intervención [4].

¹⁰² La cursiva es nuestra.

¹⁰³ Conviene aquí recordar que el ministerio, en su denominación oficial aún utiliza el término profesor/a de pedagogía terapéutica, que nos remite a una concepción inoperante y muy caducada de lo que es la función del profesorado de educación especial o de apoyo.



Figura 1: Competencias específicas en la formación del profesorado de apoyo.

[1] Conocimientos: competencias vinculadas al ámbito teórico y conceptual.

Muchos son los conocimientos que todo maestro/a debe haber adquirido en su formación inicial, y más cuando nuestro sistema educativo prevé que asuma la responsabilidad de la educación de todos sus alumnos y alumnas¹⁰⁴ en situaciones de mucha diversidad. Si a ello añadimos las políticas inclusivas dirigidas a la población con discapacidad, cuya educación recae fundamentalmente en el profesorado tutor, apreciaremos con claridad que en su formación inicial debe obtener las herramientas necesarias para actuar en situaciones en las que, por diferentes causas, los procesos de aprendizaje se encuentran seriamente comprometidos. Por supuesto que recibiendo el apoyo que ello exige. Numerosas son las investigaciones que nos precisan estas nuevas necesidades en la formación del profesorado de educación infantil y primaria (Gaad & Khan, 2007; Lambe, 2007; Nash & Norwich, 2010; Rothi, Leavey, & Best, 2008)

En consecuencia, los conocimientos de los que hablaremos aquí no son específicos del profesorado especialista aunque sí lo será el grado de profundidad con que deberán adquirirlos. Considerando que en su formación inicial ya han alcanzado un conocimiento sólido sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación especializada debería profundizar en cómo se dan estos procesos cuando nos encontramos ante situaciones excepcionales que los alteran. Muchos de los problemas de aprendizaje que detectamos en la escuela son de difícil comprensión si no acudimos al análisis de realidades sociales complejas. Cuando no lo hacemos tendemos a cosificarlos¹⁰⁵, aunque tengan un fuerte componente social. Por ello resulta imprescindible que estos especialistas realicen un minucioso análisis de los fenómenos sociales que inciden en el éxito o fracaso escolar y un buen conocimiento del papel que juegan las

¹⁰⁴ Recordemos aquí, por ejemplo, que la responsabilidad de la elaboración de los Planes Individualizados (PI ó PEI) para el alumnado que los requiera corresponde al profesorado tutor, con quien colaborarán el profesorado de apoyo y otros especialistas.

¹⁰⁵ En el sentido de individualizar o situar el problema en el cuerpo, la mente del individuo o su entorno familiar.

interacciones comunitarias, familiares y escolares (Bond & Castanegra, 2011; Carter, Sisco, Brown, Brickham, & Al-Khabbaz, 2008; Cihak, Kirk, & Boon, 2009; Rosemberg, Borzone, & Diuk, 2003; Santana & Padrón, 2001) en las competencias del alumno para el aprendizaje. Sin sólidos conocimientos en estos ámbitos, el profesorado de apoyo difícilmente podrá distanciar de la realidad lo suficiente su mirada para encontrar respuestas adecuadas a situaciones de por sí complejas.

Lo anterior ya nos sugiere que este/a profesional debe tener conocimientos adecuados para analizar la institución en la que está trabajando, detectando así tanto sus fortalezas como las transformaciones necesarias para que pueda proporcionar una mejor respuesta al conjunto del alumnado. Dicho análisis requiere de un conocimiento lo más actualizado posible de las teorías, investigaciones y experiencias que han dado los mejores resultados en la superación del fracaso escolar y en el incremento del carácter inclusivo de los centros educativos. Algo esencial para que su acción no se limite a un mero tanteo, sino que se apoye en fundamentos teóricos sólidos y prácticas que hayan probado su eficacia.

[2] Planificación: *competencias vinculadas a la ordenación de las acciones.*

Todo maestro/a de apoyo debe afrontar situaciones en que las demandas de sus colegas son múltiples, muchas de ellas aparentemente urgentes. Pero es difícil lograr resultados satisfactorios si se actúa a salto de mata, atendiendo a las urgencias. Es cuando más necesitamos una planificación que ordene nuestras acciones más allá de lo inmediato: por ello resulta tan conveniente su priorización. Toda planificación que pretenda ser realista debe contar además con una buena *identificación* de los recursos disponibles y de los que se pueden conseguir, *optimizándolos* de forma creativa. En consecuencia, las competencias para la *identificación* y *optimización* de recursos son básicas en la formación del profesorado de apoyo.

Por otra parte dicho profesorado también debe dar respuesta a las necesidades formativas de sus compañeros/as que se intensifican cuando su trabajo los aboca a situaciones nuevas que suponen auténticos retos. Detectar estas necesidades en colaboración con el profesorado y conjuntamente con el equipo directivo, darles respuesta a través de los servicios pertinentes, será una de las labores más fructíferas del profesorado de apoyo. Finalmente, y como no podría ser de otra manera, la planificación requiere también competencias relativas a la *evaluación*: evaluación de programas y acciones en función del progreso constatado en el alumnado.

[3] Mediación: *competencias para la colaboración con diferentes agentes educativos.*

El profesorado de apoyo ejerce una función mediadora con el profesorado que compone el claustro de la escuela. Esta mediación tiene una de sus expresiones en conseguir que dicho profesorado abra sus aulas para trabajar conjuntamente el apoyo. Otra expresión de su actividad mediadora tiene que ver con la coordinación del centro con los servicios externos de apoyo que

colaboran con él. Pero no menos importante es la mediación con las familias con la finalidad de implicarlas directamente en el aprendizaje de sus hijos e hijas. En la actualidad, son cada vez más los autores y las investigaciones que resaltan la importancia, no sólo de la familia (Brown, Moraes, & Mayhew, 2005; Roll-Pettersson & Heimdahl, 2011; Ryndak, Storch, & Hoppey, 2008; Sheldon, Angell, Stoner, & Roseland, 2010; Swick & Hooks, 2005), sino también de la participación de la comunidad en el éxito del apoyo, demostrando la eficacia de esta participación en el progreso del alumnado y en la cohesión social dentro del centro y en su entorno (Carrington & Robinson, 2006; INCLUD-ED, 2011; Nettles & Greenberg, 1990; Puigdemívol & Krastina, 2010; Sheldon, 2003, 2007). La investigación más reciente nos muestra la influencia de la participación de las familias y la comunidad en la superación del fracaso escolar y las desigualdades sociales, lo que indica claramente que el profesorado de apoyo debe recibir una detallada formación en estos ámbitos.

[4] Intervención: *competencias relativas al apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Convengamos que el profesorado de apoyo debe tener sólidas competencias para la identificación y evaluación de las necesidades del alumnado que atiende. No se trata aquí del diagnóstico sino de las competencias que le permiten identificar en el propio contexto del aula las situaciones que pueden exigir apoyo y evaluar, en colaboración con el profesorado tutor, el tipo de apoyo que se necesita. Para ello en determinadas ocasiones será necesaria la información proporcionada por otros especialistas: psicólogo/a, fisioterapeuta, logopeda, etc. Insistimos en que se trata de una identificación contextual, pues es en el contexto *natural*¹⁰⁶ del aula dónde toman significado los problemas de aprendizaje o de conducta. Allí es donde el profesor o la profesora de apoyo, en colaboración con la tutora o tutor del grupo, capta el significado que tienen los hechos observados y, con ello, las posibilidades de intervención. De ahí que resulte esencial su competencia para asesorar eficazmente a los y las colegas tutores, puesto que son quienes conviven durante más tiempo con el alumno/a. También aquí ubicaríamos la competencia para el manejo curricular, dado que buena parte del trabajo del profesorado de apoyo tiene que ver con el currículo, ya sea con la finalidad de acelerar el aprendizaje del alumno/a que presenta dificultades significativas en su adquisición o para flexibilizar el currículo en el caso del alumnado con discapacidades que así lo exijan¹⁰⁷. Todo ello tiene que ver con la competencia para apoyar al profesorado-tutor, a quien ofrece y con quien comparte estrategias de apoyo dentro del aula.

¹⁰⁶ Por supuesto que el aula no es un entorno natural en sentido estricto, Pero aquí usamos este término para referirnos al carácter habitual y cotidiano que tiene el centro educativo para la población en edad escolar, en nuestro contexto social.

¹⁰⁷ A nuestro entender sólo en el caso de limitaciones psíquicas permanentes, objetivamente detectadas y aún así, con la humildad de aceptar que nunca conocemos el umbral exacto al que puede llegar cualquier alumno/a con discapacidad. Esto nos debe llevar tanto a ser muy prudentes en nuestros pronósticos como ambiciosos en nuestras expectativas.

3. UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE APOYO EN LA UE.

Nuestra pertenencia y progresiva homologación al Espacio Europeo de Educación Superior y el derecho de nuestros estudiantes a estar en condiciones de poder ejercer en el espacio europeo (muchos ya lo hacen en período formativo mediante programas como Erasmus), son dos buenas razones para analizar las tendencias en la especialización del profesorado más allá de nuestras fronteras. El informe que nos ha servido de referencia para realizar este análisis es el publicado por la *European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2003)*. En él se precisa, y citamos textualmente:

“La formación complementaria está dirigida al profesorado que desea trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria o en centros específicos. Normalmente se realiza después de la formación inicial. En países como Bélgica, Francia o Italia, por ejemplo, los profesores pueden empezar la formación complementaria inmediatamente después de finalizar la formación inicial, sin embargo, en otros, es necesario haber trabajado en el sistema ordinario anteriormente y en la mayoría de estos casos se exige un periodo mínimo. En países como Austria, Dinamarca, Alemania y Holanda ambas situaciones son posibles (EADSNE, 2003: 42)”.

Si observamos la *figura 2*, que recoge sintéticamente la formación de aquellos/as especialistas en 17 países de la Unión, podemos llegar a algunas conclusiones de interés:

- En todos los países analizados se ofrecen estudios a nivel de postgrado para la especialización del profesorado en educación especial.
- En todos los casos se exige una formación inicial previa. En el cuadro se especifica “F. inicial” cuando el documento fuente no explicita el tipo de formación inicial requerida. Pero vemos como en la mayoría de los casos se trata de la formación de magisterio. Noruega especifica, como formación inicial requerida, la de profesor/a de educación primaria o secundaria.
- En la mayoría de los países analizados (N=9) los estudios de postgrado se consideran obligatorios para ejercer como maestro/a especialista. En el resto son opcionales, pero importantes como mérito de acceso al puesto de trabajo (Austria), o exigidos para trabajar con determinada tipología de alumnado (Inglaterra i Gales lo exigen para trabajar con personas sordas o ciegas), o de centro (en Holanda son obligatorios para trabajar en centros de educación especial). Los países que no contemplan su obligatoriedad precisan que el profesorado que desea asumir esta función suele cursarlos.
- También en todos los casos la duración de los estudios de postgrado oscila entre 1 año (Italia e Irlanda) y 2 años (Francia, Grecia, Holanda, Portugal, Islandia, Noruega y Suiza).
- Un dato muy revelador de la exigencia formativa hacia dichos especialistas es el requisito de acreditar experiencia docente previa al ingreso en los estudios de postgrado: 7 de dichos países contemplan este requisito. Entre 1 y 5 años de experiencia docente se necesitan en

países como Alemania (2), Dinamarca (2 para la titulación y 5 para el máster), Grecia (5), Inglaterra y Gales (1), Irlanda (2-3) e Islandia (2). En Francia la experiencia previa no es requisito, pero sí está recomendada.

País	Estudios de postgrado	Duración	Experiencia profesional requerida	Titulación de base
Alemania	Obligatorios	2 años	2 años	Magisterio
Austria	Optativos	No especificado	No requerida	F. Inicial
Bélgica	Mérito de acceso			
	Opcional	1-2 años o 240 h. de formación general + 420 h. prácticas	No requerida	F. Inicial
Dinamarca	Opcional	Cursos desde 40h. hasta 1 año y medio	2a. para titulación 5a. para el máster	Magisterio
Eslovaquia	Prueba de acceso	4 semestres	no	F. Inicial
Finlandia	Obligatorios	1 – 1 ½	no	Mag. Infantil o Primaria
Francia	Opcional	2 años	Optativa pero recomendada	Magisterio
Grecia	Obligatorios	2 años con examen de admisión	5 años	Magisterio
Holanda	Opcional, exigida en los centros específicos	2 años a tiempo parcial	Recomendada	Magisterio
Inglaterra i Gales	Obligatorios para trabajar con sordera y ceguera	Cursos acreditados	1 año	Magisterio
Irlanda	Opcional	1 año	2-3 años	Magisterio
Islandia	Optativa	1-2 años	2 años	Magisterio
Italia	Obligatorios	1 año	no	F. Inicial
Noruega	Opcional	1-4 años (T. Compl.-T. Parcial)	–	Prof. primaria o secund.
Portugal	Obligatorios	2 años	2 años	Magisterio
Suecia	Obligatorios	Variable según instituciones	no	F. Inicial
Suiza	Obligatorios	2 años (+ si es a tiempo parcial)	no	F. Inicial

893

Figura 2: Formación del profesorado de EE o de Apoyo en Europa. Fuente: (EADSNE, 2003).Elaboración propia.

Con los datos anteriores podríamos entrar en interesantes consideraciones de índole social y política, pero sobrepasan el espacio de esta comunicación y, en cualquier caso, pueden contemplarse en el debate. Pero honestamente creemos que las constataciones hechas nos autorizan a entrar, con fundamento, en el punto que concluye nuestra comunicación.

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE APOYO EN ESPAÑA: ¿OTRA OPORTUNIDAD PERDIDA?

El establecimiento de los grados abría nuevas esperanzas a quienes estábamos preocupados tanto por la formación del profesorado como por la del profesorado de educación especial. Era de esperar que siguiendo la tendencia europea se estableciera una regulación de dicha especialidad a partir de másters homologados. Pero el real decreto 1594 de 4 de noviembre (M.E.C., 2011) dio al traste con nuestras esperanzas al establecer como requisito para desempeñar la especialidad de “Pedagogía terapéutica”, junto con las contempladas por disposiciones anteriores, el “*Título de Graduado o Graduada que habilite para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, que incluya una **mención en Pedagogía***”

Terapéutica o aquellas otras menciones cuyo currículo esté específicamente relacionado con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales” (Pág., 116657).

Es decir, una mención de menos de 30 créditos, *relacionada* (?) con la atención a las necesidades educativas especiales acredita una especialidad que en la anterior diplomatura requería haber cursado casi 100 créditos específicos, incluyendo las prácticas. Ello nos lleva a formular algunas consideraciones y preguntas:

- ¿Cómo puede el legislador tomar decisiones de tanto calado para una *profesión regulada* sin justificar motivos ni fundamento? En efecto, la evidente devaluación de la especialidad que se deriva del Decreto Ley ni tan siquiera admite el más burdo análisis cuantitativo de los créditos cursados en uno y otro sistema. Por los datos que tenemos a nuestro alcance, se trata de una inhibición del Estado en cuanto al currículo y rol de los y las profesionales que serán acreditados: la ambigüedad de acreditar a partir de una mera “*menção relacionada*” es una clara muestra de ello.
- Al publicar la norma (*básica*): ¿se toman en consideración sus consecuencias para la calidad del sistema educativo o para la superación de la lacra del fracaso y abandono escolar que aleja nuestro sistema de los rendimientos del resto de países europeos?
- Finalmente: ¿se tiene conciencia del fraude que supone acreditar a estudiantes como especialistas sin que dispongan de las herramientas básicas para cumplir con lo que las escuelas, las familias y la sociedad esperan de ellos y ellas?

Se nos abren pues muchas dudas a pesar de las cuales no quisiéramos concluir estas reflexiones desde el pesimismo. Es cierto que un Real Decreto tiene mucha fuerza, especialmente ante muchas de nuestras autoridades académicas, léase en primer lugar los decanos y decanas que irresponsablemente lo aplauden manteniendo una concepción absolutamente bancaria de sus “negociados”. Otras autoridades, a más alto nivel, simplemente miran para otro lado. Somos conscientes de que un RD es una norma de obligado cumplimiento. ¿Qué nos queda por hacer? He aquí algunas propuestas:

1. Que las universidades españolas, o por lo menos las de una comunidad autónoma, no programaran ninguna mención de pedagogía terapéutica o similar. Sin duda hubiese sido la respuesta más coherente, pero no parece que lleguemos a tiempo. Sin embargo, y como mal menor, nos quedan otras opciones.
2. Informar con claridad y detalle a nuestros y nuestras estudiantes, en las menciones correspondientes, que la función de aquellas no es la especialización, sino una cierta profundización dentro de un ámbito de su interés que les será útil como maestros y maestras generalistas. Que no se confundan y que, a pesar de lo que diga la legislación, sean conscientes de que no disponen de la formación requerida para actuar como maestros o maestras de apoyo o educación especial. Resultará fácil que los estudiantes realmente interesados por dicha especialidad lo entiendan y que quienes sean conscientes de la

complejidad del trabajo como maestras o maestros generalistas, también. Nuestro problema no estará en los estudiantes, si prescindimos de la minoría que hace la carrera por un mero interés instrumental. Nuestro problema será, en todo caso, la burocracia insensible a la realidad de la escuela.

3. Llevar el tema a las autoridades educativas autonómicas, responsables tanto de la provisión de interinidades, como de las convocatorias de plazas (cuando ello sea posible). En la mayoría de casos dichas autoridades, más cercanas a la realidad educativa, entenderán que deben tomar medidas para asegurar la formación del profesorado de apoyo que contratan, ya que por el momento ni el ministerio ni las universidades lo hacen.
4. Finalmente, en los lugares en que ello sea posible y atendiendo a la demanda, convocar másters para cubrir dicha especialización. Másters basados en una rigurosa reflexión sobre las competencias que debe reunir toda profesora o profesor de apoyo y que eviten repeticiones o mimetismos de la formación inicial para constituir así una especialización auténtica y socialmente útil.

REFERENCIAS

- BOND, R., & CASTANEGRA, E. (2011). Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229.
- BROWN, J. D., MORAES, S., & MAYHEW, J. (2005). Service Needs of Foster Families with Children who have Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 14(3), 417-429.
- CARRINGTON, S., & ROBINSON, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education* 10(4&5), 323-334.
- CARTER, E. V., SISCO, L. G., BROWN, L., BRICKHAM, D., & AL-KHABBAZ, Z. A. (2008). Peer Interactions and Academic Engagement of Youth With Developmental Disabilities in Inclusive Middle and High School Classrooms. *American Journal on mental retardation*, 113(6), 479-494.
- CASTILLO, F., PUIGDELLÍVOL, I., & BUSTO, M. C. (Eds.). (1985). CREI-SANTS. Centro de recursos educativos y de investigación del barrio de Sants. Barcelona: PPU (Promociones Publicaciones Universitarias).
- CIHAK, D. F., KIRK, E. R., & BOON, R. T. (2009). Effects of Classwide Positive Peer "Tootling" to Reduce the Disruptive Classroom Behaviors of Elementary Students with and without Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 18, 267-278.
- EADSNE. (2003). Special Needs Education in Europe. Middelfart (Dk): European Comission, DG Education and Culture.
- GAAD, E., & KHAN, L. (2007). Primary Mainstream Teachers' Attitudes Towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector: A perspective from Dubai. *International Journal of Special Education*, 22(2), 95-109.
- INCLUD-ED. (2011). Working papers: Case studies of local projects in Europe [Electronic Version], 183. Retrieved 14/12/2010 from <http://www.ub.edu/includ->

ed/docs/4.%20D.22.3.%20Working%20papers.%20Case%20studies%204th%20round.pdf

- LAMBE, J. (2007). Northern Ireland Student Teacher's Changing Attitudes towards Inclusive Education during Initial Teacher Training. *International Journal of Special Education*, 22(1), 59-71.
- M.E.C. (2011). RD por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria (Vol. 17630 Real Decreto 1594, de 4 de noviembre, pp. 116652-116657): BOE.
- NASH, T., & NORWICH, B. (2010). The initial training of teachers to teach children with special educational needs: A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1471-1480.
- NETTLES, S. M., & GREENBERG, B. (1990). Community Involvement and Disadvantaged Students: A Review and Annotated Bibliography. from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED325601.pdf>
- PUIGDELLÍVOL, I., & KRASTINA, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95-113.
- ROLL-PETTERSSON, L., & HEIMDAHL, E. (2011). Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: a Swedish example. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 409-423.
- ROSEMBERG, C. R., BORZONE, A. M., & DIUK, B. (2003). El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres. *Cultura y Educación*, 15(4), 399-423.
- ROTHI, D. M., LEAVEY, G., & BEST, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1217-1231.
- RYNDAK, D. L., STORCH, J. F., & HOPPEY, D. (2008). One family's perspective of their experiences with school and district personel over time related to inclusive educational services for a family member with significant disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 4(2), 29-51.
- SANTANA, P. J., & PADRÓN, J. (2001). La colaboración entre el profesorado de primaria: resultados de dos estudios descriptivos. *Revista de Educación*, 326, 241-260.
- SHELDON, D. L., ANGELL, M. E., STONER, J. B., & ROSELAND, B. D. (2010). School Principals' Influence on Trust: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities. *The Journal of Educational Research*, 103, 159-170.
- SHELDON, S. B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- SHELDON, S. B. (2007). Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- SWICK, K. J., & HOOKS, L. (2005). Parental Experiences and Beliefs Regarding Inclusive Placements of their Special Needs Children. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 397-402.

LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA GENERACIÓN DE UNA NUEVA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Juan J. Leiva Olivencia y Estefanía Almenta López

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Málaga

juanleiva@uma.es

897

RESUMEN

Hoy vivimos en la emergencia de profundizar en los significados culturales y éticos de las prácticas que se denominan inclusivas, y son los jóvenes universitarios, futuros docentes de la escuela del siglo XXI, quienes tienen la palabra y la voz para analizar críticamente la evolución conceptual de la Educación Especial, desde el paradigma de la integración al paradigma de la inclusión. En este trabajo, planteamos la necesidad de construir la escuela inclusiva desde la formación y conformación de un nuevo profesorado, un profesorado que deberá estar ocupado y preocupado por el éxito escolar de todos los alumnos sin ningún tipo de excepción, abandonando el paradigma de la integración y la concepción terapéutica de la educación. Así, se pretende ofrecer algunas evidencias empíricas cualitativas sobre el pensamiento de los estudiantes de magisterio de Educación Especial sobre el sentido y significado de la Educación Especial, para ir generando un nuevo concepto de Educación Inclusiva abierto y crítico.

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos actuales vienen afrontando en las últimas décadas el reto de la calidad educativa. Ahora bien, este reto no puede permitirse el lujo de excluir al alumnado que pueda mostrar en algún momento de su escolarización algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (Escudero y Martínez, 2011). En este punto, nadie duda de la necesidad de un cambio de paradigma en la mentalidad y en la propia identidad de los centros educativos en relación a la educación inclusiva, que todavía persiste identificándose como una educación especial que aboga por la integración y no por la inclusión (López Melero, 2004 y 2006; Stainback y Stainback, 2001). Además, en el caso concreto de las políticas de atención a la diversidad emprendidas por las administraciones educativas de nuestro país, si bien desde una perspectiva teórica se opta por la inclusión, la práctica, normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales facilita la segregación de algunos de ellos en centros de educación especial, lo cual va en detrimento de la inclusión social y pedagógica, no solamente defendida por profesionales de la educación sino por muchas familias (Echeíta, 2006).

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD

Educar para la y en la diversidad supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como

un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares. Ahora bien, el reto es complejo, y en la actualidad defendemos la idea de que la educación inclusiva se encuentra entre el deseo de ser una propuesta educativa crítica, y la realidad de encontrarse en una encrucijada de caminos que van desde la segregación encubierta del alumnado con necesidades educativas especiales a la falta de profesionales especializados, así como la escasa formación en educación inclusiva de todo el profesorado y la comunidad educativa. En este sentido, todavía existe un enfoque curricular compensatorio o deficitario en el tratamiento educativo del alumnado con necesidades educativas especiales, lo cual es a todas luces reprochable no solamente por el mundo académico comprometido, sino también por los profesionales de la educación y la orientación educativa, así como por las familias con hijas e hijos que presentan alguna diversidad funcional y que viven con malestar cómo el sistema educativo no es capaz de garantizar una atención inclusiva y de calidad –en igualdad– a sus hijos (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003). En el ámbito de la formación universitaria en las Facultades de Ciencias de la Educación, también es digno de mencionar la necesidad de profundizar mucho más en la concepción pedagógica inclusiva del alumnado y del profesorado universitario. En el caso concreto de la mención de inclusiva que algunas universidades andaluzas han incluido en los planes de estudio de los nuevos grados de Educación Primaria, es posible que sea necesario un mayor nivel de especialización, pero también no podemos olvidar la emergencia de promover una formación inclusiva en todas las materias que resulta un eje vertebrador de una docencia comprometida y crítica en tiempos de incertidumbre social y económica.

Así pues, no podemos negar que muchos docentes universitarios defiendan una perspectiva abierta, holística y compleja de la educación inclusiva, partiendo de la propia definición que hace la UNESCO (2005, p.14):

“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. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, 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 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 las formas de enseñar y aprender”.

En este punto, López Melero (2004 y 2006) plantea la necesidad de formar a los futuros docentes, los docentes del siglo XXI, en una cultura de la diversidad que fundamenta la educación inclusiva, su concepción y sus prácticas didácticas. Y es que plantea que, en un sistema escolar moderno, el alumnado, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje. Dentro de esta visión moderna está el pensamiento del constructivismo piagetiano, por un lado, que supone que el alumnado necesita de un entorno que le estimule para la resolución de problemas y les permita desarrollar y practicar sus esquemas mentales y, por otro, el pensamiento vygotskyano, que subraya que el hecho de que el alumno sea capaz de aprender por su cuenta es más un resultado del proceso educativo que un punto de partida del mismo. Esto supone un cambio no sólo de mentalidad para el futuro profesorado, sino que en su vivencia como alumnado puede suponer una nueva mirada a su propio ser y estar en aulas universitarias que también promuevan la inclusión y el aprendizaje cooperativo como elementos clave.

3. LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL ANTE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA INDAGACIÓN CUALITATIVA

Los datos que aquí presentamos forman parte de un modesto estudio de investigación desarrollado con el alumnado de la asignatura denominada “*Bases pedagógicas de la Educación Especial*”, de la titulación de Maestro, especialidad Educación Especial, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (curso académico 2010/2011). Este estudio cualitativo pretendía conocer y comprender el pensamiento pedagógico de este alumnado sobre el sentido y significado de la educación especial, para ir generando un nuevo concepto de educación inclusiva abierto y crítico. En este estudio, participaron 70 alumnos y alumnas, de los 104 matriculados en dicha materia. Como instrumento de recogida de datos cualitativos empleamos la entrevista semiestructurada y el autoinforme. Así, la primera idea que podemos plantear es que muchos alumnos estaban convencidos de que el concepto de educación especial no podía limitarse a una perspectiva meramente técnica o de apoyo específico a un tipo de alumnado con necesidades educativas especiales, sino que había que generar una nueva definición a partir de una visión social y pedagógica más abierta e igualitaria:

“Bajo mi punto de vista, la educación especial es un concepto mal identificado por parte de la sociedad debido a la gran pluralidad terminológica que conlleva. Sin embargo, me atrevo a decir que es un proceso de enseñanza donde se busca obtener la igualdad hacia las personas con necesidades con el empleo de ayudas o métodos dedicados a conseguir un progreso equivalente en todas las diferentes áreas de desarrollo del sujeto, así tanto en aspectos físicos y cognitivos como en los personales”. (Alumno nº 1)

Resulta muy interesante la crítica que este alumnado de la titulación de Educación Especial realiza a otro alumnado de otras especialidades en la misma Facultad. Esto lo podemos atribuir a

la percepción que tienen sobre la escasa formación en temas de atención a la diversidad que reciben los futuros profesores especialistas o los propios alumnas y alumnos de Educación Primaria. En este punto, algunas alumnas apuntan a que la propia Educación Especial es desconocida para otros estudiantes universitarios.

“...a mi también me parece que el término de educación especial es un término muy desconocido y por ello se ve desde un punto de vista apartado de la realidad y de lo que la sociedad considera como normal. Ahora bien, los especialistas en el campo de la educación especial como seremos nosotros en el futuro somos los encargados de concienciar a la sociedad de que la educación especial es un camino más para hacer llegar a nuestros alumnos a conseguir los mismos objetivos; es un camino especial para llegar hacia los mismos objetivos pero por ello no le tenemos que poner trabas ni etiquetas ya que todas las personas aprendemos de forma distinta independientemente de si necesitamos NEE o no”. (Alumna nº 4)

Otra idea sugerente y muy importante tiene que ver con el cambio de denominación de Educación Especial a Educación Inclusiva. En efecto, muchas alumnas se cuestionaban por qué estudiaban Educación Especial, qué era realmente, y qué tenía de “especial” la formación que recibían en la facultad y la que iban a impartir como futuros profesionales de la educación.

“....me gustaría compartir mi idea de Educación Especial. A mi parecer es un término que se ha quedado obsoleto, pues ¿por qué especial?, ¿porque es distinta?, ¿porque se adapta a las necesidades del niño? ¿no tendría que ser siempre así se tenga o no una discapacidad? ya de antemano se le pone un nombre distintivo: "especial", con lo que a priori estamos diferenciando a esos niños “los del aula especial”. Creo que los niños con discapacidad reciben una educación que se adapta a sus necesidades de esta forma se optimiza el potencial individual de cada uno, llegando en muchos casos a los mismos objetivos que los niños sin discapacidad. En los casos que no se llega a esos objetivos, se marcan otros igual de importante que los anteriores con la diferencia de que son asequibles a ellos. ¿No creéis que tendría que ser así con todos los niños? Por todo esto, ¿para cuándo el cambio de nombre?” (Alumna nº 5)

Otro alumno defiende la idea de que la Educación Inclusiva debe ser una apuesta pedagógica y social decidida por promover una ciudadanía crítica y autónoma, donde la diversidad funcional no sea vista como una carga sino como una oportunidad para las personas y para los contextos, sean educativos, sociales, culturales, y, por supuesto, laborales.

“....es que debemos como futuros maestros que somos detectar el nivel de cada uno de nuestros alumnos a nivel motor, cognitivo...y saber cuáles son las necesidades que presentan cada uno de ellos de esta manera podremos hacer una enseñanza adaptada, personalizada e individualizada para sacar el máximo potencial de todas sus habilidades.

Por ello pienso que la formación del profesorado es crucial para poder atender a estos niños y tener los conocimientos específicos y recursos necesarios para atender las diversas necesidades de ellos. Nosotros debemos de preparar a nuestro alumno para que por el mismo sea una persona autosuficiente, que se sienta útil dentro de la sociedad en la que vivimos y debemos de prepararlo de cara a un futuro con respecto a la vida laboral". (Alumno nº 21)

En esta misma línea, otro alumno añade que la Educación Inclusiva debe plantearse no tanto como una atención educativa de carácter personal o individual, sino por el contrario, que debe ser una educación que opte decididamente por promover una convivencia y unas pautas didácticas de aprendizaje de índole cooperativas. Es decir, todas las personas precisamos una educación inclusiva en la medida que todos aprendemos de todos y con todos. De tal manera, el sentido y orientación que adopta el proceso de enseñanza-aprendizaje determina la propia concepción pedagógica de la educación inclusiva. Así se expresaba este alumno:

"En mi opinión, la educación "especial" me parece un término erróneo, ya que parece hacer referencia siempre a una atención individualizada, atendiendo siempre a las capacidades y habilidades concretas de cada uno de los alumnos/as, a sus necesidades y características. Y digo yo: ¿acaso no es esa la educación que convendría impartir en todos los casos, y no solo con respecto al alumnado con algún tipo de dificultad o trastorno? ¿No es cierto que todos y todas tenemos dificultades en algún momento de los procesos de enseñanza-aprendizaje? Para mí, la educación inclusiva trata de desarrollar las habilidades de los sujetos con dificultades para hacerlas potencialmente óptimas, de manera que dichas personas puedan llevar a cabo el ejercicio de capacidades básicas en su día a día. No obstante, opino que dichas competencias no solo deberían aplicarse al aspecto más propio del término, ya que todos/as precisamos de una "educación especial", una atención especializada que busque el desarrollo de nuestras habilidades al máximo". (Alumno nº 33)

Para muchos alumnos entrevistados la idea de la Educación Inclusiva no se corresponde con la realidad que han visto en el Prácticum y la que ellos han vivido en su propia biografía escolar. Ante esta idea, son muchas las voces de quienes piensan que esta concepción pedagógica tiene mucho de utopía. Ahora bien, la utopía no es algo negativo en la formación, sino todo lo contrario, un incentivo netamente motivador para profundizar aún más en la necesidad de formarnos cooperativamente. En este sentido, una alumna critica una vez más el uso del término especial y defiende la apertura y significado sociocultural de la concepción pedagógica inclusiva.

"Creo que buscar una definición concreta para educación especial resulta muy difícil, cuando no imposible. Cada uno de nosotros utilizamos términos intentando dar respuesta a este enigma, pero todos nos acercamos y/o nos alejamos en mayor o menor grado, según las lentes con las que se mire. Desde las mías, educación especial puede

resultar incluso una utopía. En sí la educación se suele ver como algo dirigido a..... (alumnado) y en el caso de educación especial, ésta es dirigida a..... (alumnado con....) ¿Educación especial y educación siguen un camino paralelo, o son la misma vía? Partiendo de las leyes donde se hace mención a la inclusión, y entendiendo que inclusión abarca a todo el grupo de alumnado, entonces, resulta obvio que educación especial no puede dirigirse solo a alumnos con.... si no, que va orientada a todo el grupo de alumnado. Pero, entonces ¿existe diferencia entre educación y educación especial? Yo no lo tengo todavía claro, pero si nos ceñimos a las definiciones podemos a parte de volvernos locos, deducir que algo aquí nos sobra.... Como ya he dicho, no observo diferencia entonces entre educación y educación especial... tal vez el término de educación sea bastante pobre como para abarcar la gran diversidad de las aulas de hoy día, o tal vez debería asumir los papeles que se le asignan al concepto de "educación especial". (Alumna nº 49)

Una idea relevante en la emergencia de la construcción de la Educación Inclusiva con este alumnado universitario era la confusión conceptual y terminológica, sobre todo con la idea de integración e inclusión, y a veces con la atención a la diversidad. Así, algunas alumnas planteaban que las cuestiones terminológicas no son importantes porque no observaban diferencias semánticas significativas entre integración e inclusión. En todo caso, esto ha sido un punto polémico del debate del propio alumnado, ya que sí existen diferencias conceptuales significativas en el marco de la Educación Inclusiva, aunque lo que realmente lo demuestra no son los modelos o teorías, sino las propias prácticas docentes. En este sentido, es posible que las prácticas observadas en el periodo de prácticas, o algunas de ellas, no se ajusten al paradigma de Educación Inclusiva sino al de una Educación Especial. Por tanto, si bien a nivel teórico se defiende la Educación Inclusiva, lo que se lleva a cabo en la práctica escolar es Educación Especial. Este choque o disonancia de significado pedagógico es algo que desborda a veces al alumnado:

"He de confesar que la pluralidad de términos me abruma y no pocas veces he acabado desorientado, aún así reconozco el valor positivo de la terminología siempre y cuando traiga consigo elementos pragmáticos consecuentes y coherentes, es decir, que aporte algún cambio efectivo en el significado que hay detrás de, de lo contrario no será más que una taxonomía inútil. Eso me lleva a pensar en el concepto de educación especial y lo que conlleva pero, ¿qué entendemos cuando complementamos el término educación con especial? ¿se trata de poner al alcance de determinadas personas recursos (más, diferentes, alternativos, es igual) para potenciar su desarrollo personal? ¿tal vez se entiende como una manera de hacer distinción (positiva o negativa) entre unas personas y otras? Me parece importante matizar este punto, puesto que diariamente utilizamos expresiones sin llegar a vislumbrar con claridad qué estamos poniendo en juego al expresarlas, yo el primero. Por tanto, para mí la educación especial NO es una forma o rama subordinada de la

educación, sino un proceso educativo en sí mismo que persigue el desarrollo global de la persona (independientemente de si posee o no discapacidad), apuesta por sus posibilidades y lucha por su derecho de autodeterminación, entonces, ¿difiere tanto en sus fines como para establecer una división tan acusada entre educación y educación especial?” (Alumno nº 32)

El alumnado pone de manifiesto que esa disonancia de la que hablamos entre la definición de Educación Especial que encuentran en las aulas educativas y la definición que ellos creen correcta, está estrechamente relacionada con la cualificación de todo el equipo de profesionales que trabajan en un centro educativo para responder mejor a las necesidades de todo el alumnado y maximizar sus posibilidades de desarrollo a todos los niveles.

903

Al plantearme la idea de realizar mi propia definición de Educación Especial, me han surgido dos interrogantes: ¿debo definir (según yo) la Educación Especial existente en algunos (por no decir mayoría) centros de hoy? o bien ¿debo definir lo que considero que debe ser la Educación Especial? Según la primera, considero que muy a nuestro pesar podríamos aplicar algunas de las definiciones leídas en clase, y conforme a la segunda podría decir que bajo mi punto de vista debemos luchar por una Educación "Especial", que implique no solo el conocimiento de determinados profesionales, sino a todo el equipo educativo con el objetivo de estar mejor preparados para enfrentarse a las necesidades que presentan la diversidad de alumnado existente en nuestras aulas, de este modo se les podría ofrecer a través de un trabajo interdisciplinar, a cada alumno/a, vías alternativas de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades, conforme a sus propias características individuales y de su entorno, trabajando el desarrollo de sus aptitudes físicas, intelectuales, comunicativas, emocionales y sociales. (Alumna nº 63)

Es recurrente entre el alumnado la concepción de educación especial como educación para todos y todas. Además, destacan que la educación especial no sólo ha de centrarse en aspectos puramente cognitivos, sino que, como parte del proceso educativo integral de las personas ha de preocuparse del desarrollo de habilidades sociales, habilidades motoras, etc. Aún así, es significativo señalar que el uso del término “integración” está tan arraigado en la cultura escolar que el alumnado habla de “fomentar la integración” cuando parece que la descripción del término está más cercana al concepto de inclusión.

“En mi opinión la educación especial no debe de centrarse sólo en las personas con algún tipo de deficiencia mental, sino en muchas otras personas que necesitan esa ayuda especial. Como comentaba María, las personas superdotadas necesitan la esa ayuda especial para poder relacionarse con el entorno que le rodea que, en mi opinión, es el mayor problema que presentan. La educación especial no tiene por qué estar únicamente centrada en potenciar competencias cognitivas sino enseñar habilidades sociales, habilidades motoras, etc. La educación especial debe de centrarse a toda

persona con problemas para la integración social, retraso mental, retraso motor, etc. Nosotros como futuros docentes de esta carrera que estamos estudiando debemos de potenciar al máximo las capacidades de estos alumnos y siempre intentar trabajar en el aula ordinaria con los demás compañeros, esto fomentará la integración con los demás. A demás de adaptarle los materiales y materias educativas para potenciar al máximo su capacidad de desarrollo.” (Alumna nº 47)

Gran parte del alumnado reconoce que no se había enfrentado antes a la tarea de definir el término educación especial, pero cuando lo hacen llegan a la conclusión de que la educación especial ha de ser la menos especial (por peculiar o infrecuente) de las educaciones. Es significativo que los propios estudiantes de magisterio apunten hacia la formación del profesorado como uno de los cambios necesarios para generar un contexto escolar con igualdad de oportunidades.

“La verdad es que aún no tenía nada pensado, no sabía muy bien cómo puede definirse la terminología “educación especial”, pero no dejan de llegarme emails al correo y mi conciencia me dice que me ponga ya a hacer este ejercicio. Permitidme una pequeña reflexión. Educación especial, son dos palabras, obviamente, pero que no se asemejan mucho el significado que tiene la una con la otra. Educar, sacando el diccionario de latín que me compré en el bachiller de humanidades, viene dado de la palabra educere que significa: educar, guiar, conducir, formar, instruir, pero hoy en día, tiene otro significado dentro de la escuela: transmitir conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, a través de acciones, sentimientos y actitudes. Un proceso de concienciación moral, cultural y conductual. Proceso de socialización. Se fomenta el respeto. Entonces... mi primera pregunta que me ayuda en esta reflexión es ¿eso no son los objetivos generales que nos vamos a marcar para trabajar con nuestros futuros niños y niñas? Especial, creo que es aquello poco común, singular, peculiar, etc... Me cuestiono a mí misma y me pregunto, el niño que recibe apoyo ¿es un niño peculiar?” (Alumna nº 51)

El alumnado reflexiona sobre las connotaciones peyorativas que el adjetivo “especial” tiene dentro del campo educativo y llega a la conclusión de que todos y todas somos especiales porque en algún momento necesitamos apoyos que van más allá de lo ordinario o lo común. De ahí que especial deba ser entendido como un reconocimiento de la diversidad y no como una situación negativa.

Empezar diciendo, que cuando leemos “especial” en cualquier contexto, o nos referimos a algo “especial” en nuestra vida, nunca toma el matiz que toma en la “educación”. Aquí cuando nos referimos a “especial”, al igual que en otros contextos, es “diferente”, pero sólo en la educación o en el ámbito educativo, “especial” equivale o es sinónimo de: malo, peor, raro, siempre en tono peyorativo, marginal, excluyente. No es así cuando queremos un “viaje especial” o “un vestido especial”... ¿Por qué esto ocurre en

educación? ¿Por qué tienen que salir del aula, por qué no siguen un curriculum ordinario, por qué no siguen el ritmo, por qué les cuesta relacionarse, por qué no participan, por qué no son autónomos y mil cosas más? Pero cada uno de nosotros en algún momento de nuestra vida hemos necesitado o necesitaremos una atención especial, una explicación especial y no por ello se nos mira raro. Es cierto que estas personas necesitan esa "especial" durante toda la vida, pero ¿por qué especial?, porque no es lo común. (Alumno nº 53)

El alumnado es consciente de que el lastre que el concepto de Educación Especial ha de soportar viene en gran parte dado por la herencia del sistema educativo anterior a la LOGSE (1990), en el que existían dos itinerarios paralelos, siendo éstos el ordinario y el especial. De ahí que se defiende la Educación Especial como un sistema único que ha de responder a las necesidades de todo el alumnado y que ha de tener como misión la inserción de las personas en los contextos sociales y la transformación de dichos contextos para hacerlos más humanos.

"Considero que todavía queda en la práctica educativa bastantes restos de lo que en su día la LOGSE quiso eliminar: la existencia de dos sistemas educativos paralelos, el general u ordinario y el especial. Dándose una división educativa que, a mi parecer, lo único que hace impedir la construcción de una escuela inclusiva. Pues, ¿cómo podemos defender los principios de equidad e igualdad de oportunidades, si lo primero que se hace es clasificar al alumnado en dos grupos: "normales" y "no normales" a lo que les corresponde un tipo de educación concreta? Incluso me atrevería a cambiar el verbo clasificar por cribar, porque siquiera creo que se agrupe, sino que se selecciona. Para mí, la educación especial compondría un único sistema educativo capaz de responder a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos. La expresión "educación especial" puede referirse tanto a una actividad social (y a una práctica profesional) como a una disciplina científica; en cualquier caso, el referente de esta actividad son las personas con necesidades educativas especiales". (Alumno nº 55)

Se entiende que el término "especial" ha sido usado para justificar prácticas escolares discriminatorias, y por eso es que se considera que debemos deshacernos del adjetivo especial y recordar que la educación ha de ser educación para todos y todas, con independencia de las necesidades educativas de cada cual.

Considero que ésta definición es muy completa y me gusta mucho, incluso sería la que yo emplearía o muy similar, pero tanto para el concepto de educación especial como para el de educación. Por tanto me reitero con la idea (personal) de que algo en éste planteamiento sobra... Como bien indica Jorge P., ¿Qué significa la coetilla "especial"? Como hablamos en otra asignatura, ¿creéis que educación especial responde a alumnado con necesidades educativas especiales? ". (Alumna nº 56)

Merece la pena destacar que el alumnado es consciente de la necesidad de que la educación sea un proceso holístico que ayude a las personas a desenvolverse con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida, ya sea el formativo, el profesional o el social y personal. Y este proceso educativo ha siempre de desarrollarse en el contexto de diversidad que caracteriza a cualquier grupo humano.

“Desde mi punto de vista y debido a la práctica realizada en clase puedo decir que considero la Educación Especial como una educación que busca integrar a las personas de una manera escolar, laboral y social. Ofreciéndole así una igualdad de oportunidades a niños y niñas a pesar de la diversidad que todos y todas tenemos. Es necesario resaltar que todos y todas somos diferentes por lo que siempre tenemos la diversidad presente. Por lo que tenemos que potenciar fomentar un desarrollo global trabajando de manera interdisciplinar adaptándonos a las necesidades individuales que todas las personas necesitamos fomentar. Centrándose de esta manera en el niño o niña y su entorno”. (Alumna nº 61)

En último lugar, pero no por ello menos importante, hay que destacar la necesidad de que toda la sociedad, y no solo los profesionales del ámbito educativo, aprendan a convivir con personas con diversidad funcional, huyendo de un trato de pena o caridad para construir un proceso de socialización igualitaria y plena.

“Considero que la Educación Especial, al igual que cualquier tipo de educación, es un proceso de concienciación, socialización e incluso identificación, que toda persona debería tener en su repertorio conductual y cognitivo; a la hora de relacionarse con personas que presenten alguna característica diferenciada, o lo que es lo mismo, especial. Por tanto, la Educación Especial no sólo debería formar parte del gremio dedicado a esa población. Además opino que la Educación especial no debería ser igual a "trato compasivo" (mal entendido claro), pues esa actitud ya estuvo muy patente y sin resultado positivo durante muchos años. Me refiero a un trato "igualitario" de manera que estas personas puedan desenvolverse satisfactoriamente en su entorno. Aunque esto último no resta importancia a las barreras que actualmente y por desgracia aun existen para estas personas”. (Alumna nº 65)

4. REFLEXIONES FINALES

Es imprescindible la formación inclusiva de este alumnado, futuro profesorado de apoyo a la integración de las aulas andaluzas y españolas en términos de cooperación y confianza. Esto es un elemento fundamental para comprender que los agentes educativos pueden y deben propiciar una convivencia inclusiva e intercultural que contemple la necesidad de pasar de una diversidad cultural ya conocida a una cultura de la diversidad por conocer. Y es que, compartimos plenamente la idea de que *“una educación inclusiva sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia de todos los niveles y entre todos los actores*

implicados" (Echeita y Otros, 2004, p. 50). Esto significa que es necesario abrir la educación a la comunidad y la comunidad a una educación que debe dirigirse a todas y a todos sin ningún tipo de excepción. Los principios pedagógicos de la convivencia inclusiva son los mismos que construyen una pedagogía moderna y equitativa basada en la confianza y en la cooperación como baluartes de un aprendizaje donde la diferencia es vista como un valor y no algo negativo que dificulta el entendimiento y el desarrollo educativo. Más bien al contrario, estamos de acuerdo con López Melero (2004, p.115), cuando expresa que en todas las escuelas del mundo debería existir un letrado que dijera que la escuela es el escenario donde se *"garantiza el despertar de la curiosidad y el deseo de aprender a cualquier niño o niña, con independencia de sus condiciones personales y sociales, de sus características étnicas, de género, de hándicap, lingüísticas o de otro tipo"*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BARTON, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata
- ECHEITA, G. y OTROS (2004). Educar sin excluir, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ESCUERO, J. M. y MARTINEZ, B. (2011). "Educación inclusiva y cambio escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 85-105.
- LEIVA, J. (2011). Construyendo cultura de la diversidad a través del cine: una experiencia con alumnado universitario de educación especial. *Actas del Congreso Internacional "Educación Especial y Mundo Digital"*. Almería: Universidad de Almería (pp. 55-63) (paper).
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- LOPEZ MELERO, M. (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones", *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía "L'Ecola que inclou"*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, pp.11-52.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (2001): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA: EL APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Estefanía Almenta López y Juan José Leiva Olivencia

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Málaga

almenta@uma.es

908

RESUMEN

En el escenario de la sociedad global es difícil seguir trabajando de acuerdo con la tradición transmisiva de la enseñanza. En este sentido la escuela inclusiva se presenta como respuesta educativa que se centra en el desarrollo de las potencialidades de cada cual, valorando la diversidad. El desafío surge cuando los docentes se proponen trasladar a la práctica los principios de la inclusión, que no son compatibles con un modelo de docente técnico. La escuela inclusiva requiere profesionales capaces de analizar las necesidades de su alumnado y adaptar en consecuencia el contexto organizativo y curricular para dar respuesta a esas demandas. Así, la formación del profesorado ha de fomentar un perfil de profesional reflexivo, comprometido con su práctica, capacitado para tomar decisiones basadas en un conocimiento profesional elaborado a partir del diálogo permanente entre teoría y práctica. En el presente texto los autores reflexionan sobre el sistema de formación docente necesario para la construcción de una escuela inclusiva y presentan el modelo de formación desarrollado en la asignatura “*Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas*” del grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (España).

1. INTRODUCCIÓN

Es a todas luces indiscutible que vivimos en un mundo en constante cambio. Los procesos de transformación que hace unas décadas podían alargarse durante años se suceden ahora vertiginosamente. Lo que hoy es nuevo, mañana resulta anticuado. Así pues, nos encontramos con un nuevo mapa político, social y cultural que se dibuja como inestable por su naturaleza altamente variable.

La escuela, como institución integrante de la sociedad y reflejo de ella, no puede permanecer ajena al cambio de escenario y se ve obligada a renovarse para dar respuesta a los desafíos que la sociedad del siglo XXI le presenta. La creciente proporción de alumnado extranjero por clase, la disparidad de conocimientos, de culturas, de estilos de vida... (todo ello sin disminución en la ratio de discentes por aula) dan forma a un rompecabezas de difícil solución. Por un lado, la sociedad nos exige una mayor preparación académica para afrontar una realidad cada vez más compleja; por otro, la escuela intenta hacer frente a dicha complejidad con estrategias que no siempre se corresponden con la diversidad imperante en las aulas.

Resulta evidente que este panorama educativo genera nuevas necesidades de formación en los docentes encargados de desarrollar prácticas educativas capaces de responder con garantías de éxito ante el desafío de una nueva educación para una nueva sociedad. Son numerosos los autores que coinciden en señalar que el profesorado es el agente clave para el cambio de cualquier sistema educativo y que de su actuación depende el éxito de todo programa de innovación educativa. De ahí que la formación de los docentes se convierta en un aspecto de especial atención dentro de la provisión educativa.

Recientemente, con la reforma de los planes de estudio universitarios para su adaptación al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), hemos presenciado la aparición de nuevos módulos curriculares adaptados a las nuevas necesidades de formación. En el caso del grado de Educación Primaria, resulta especialmente significativa la aparición de la asignatura “*Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas*”, ya que supone el reconocimiento institucional a la necesidad de que todo docente se forme en el manejo de las estrategias de desarrollo de prácticas de carácter inclusivo.

La escuela inclusiva se presenta como respuesta no sólo al escenario educativo actual, sino también al social. Debemos recordar que la escuela es el primer lugar donde niños y niñas de diferentes entornos sociales se encuentran y por tanto, el lugar idóneo para aprender a convivir en la diversidad. La experiencia nos enseña que si no aprendemos a valorar las diferencias en el aula, difícilmente aprenderemos a hacerlo en una sociedad con un marcado carácter elitista, competitivo y materialista. La escuela inclusiva, en tanto que se propone erradicar cualquier forma de discriminación y promover la cohesión social, se puede concebir como la esperanza de transformación de la sociedad hacia un futuro más justo, más equitativo y, en definitiva, más humano.

En el presente texto reflexionamos sobre el modelo de formación inicial requerido para afrontar el desafío de la educación inclusiva, centrándonos para ello en la experiencia desarrollada con el alumnado del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España).

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO RETO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

El origen del movimiento inclusivo se sitúa en los países anglosajones, dentro del marco de la educación especial. Es por ello que tradicionalmente se ha asociado a la educación inclusiva con una educación sólo para el alumnado con necesidades específicas de atención educativa, cuando la realidad es que la escuela inclusiva se concibe como una escuela para todos y todas. Si bien son diversas las definiciones sobre educación inclusiva que podemos encontrar en la literatura, en un intento por sintetizar sus bases podríamos decir que la escuela inclusiva reconoce la diversidad como valor, de modo que todo el mundo tiene cabida en ella en situación de igualdad. El

reconocimiento de las diferencias individuales nos lleva al reconocimiento de la diversidad. Así, diversidad es reconocimiento de diferencias y valoración de ellas.

Quizá esta última idea sea una de las más importantes: la diversidad *se valora*; esto es, no se considera deficiencia, carencia o desviaciones de un perfil normativo. Si comparamos a un individuo con un perfil normativo (y le pedimos que *se adapte* a él), no estaremos reconociendo sus peculiaridades, sino la desigualdad. Entonces surge la jerarquía, porque hay quien supera la norma y quien queda debajo de ella, diciéndose de estos últimos que han *fracasado* (porque no tienen el “*nivel*” requerido). Por tanto, la desigualdad surge cuando se institucionalizan las diferencias como deficiencias, y es este etiquetado de deficiencia el que justifica la exclusión.

La UNESCO (2009) establece que la educación inclusiva es basa en el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad que se ocupe de sus necesidades básicas de aprendizaje y que enriquezca su vida. Si bien la educación inclusiva presta especial atención a grupos vulnerables y marginados, su fin es desarrollar al completo el potencial de todo individuo y no sólo el de grupos específicos.

Conviene además distinguir el movimiento inclusivo como una propuesta diferente al modelo de integración educativa extendido en numerosos países occidentales. La inclusión es un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados. Por tanto, no existe una escuela totalmente inclusiva (Ainscow, 2005; Echeita y Ainscow, 2011). Por el contrario, la integración es un estado que se alcanza cuando todos los alumnos reciben educación en el mismo lugar.

La integración sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias. Los alumnos con necesidades específicas de atención educativa son considerados una carga que hay que asumir y sobrellevar. En cambio, la inclusión no se centra en las deficiencias, sino en las potencialidades de cada alumno, para partir de ellas y lograr que todos los alumnos participen.

En la integración lo que importa es que todos los niños estén en un mismo lugar, que tengan igualdad de acceso. Se consigue con el hecho de *estar*. Por su parte, la inclusión requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva. Es más, esta participación no afecta sólo a los alumnos, sino que se extiende también a profesorado, familias, personal del centro y a toda la sociedad (Parrilla, 2002). No se trata de planificar mejoras para unos grupos y olvidarnos de otros. *Todos* deben participar. De ahí que en el proceso hacia la inclusión sea fundamental ir eliminando las barreras que impiden o dificultan esa participación (Echeita y Ainscow, 2011).

Si como profesores nos planteamos que la atención de determinados alumnos puede entorpecer o ralentizar el avance de los alumnos “*normales*”, estaremos trabajando desde una lógica claramente excluyente. Desde un modelo inclusivo, hemos de preguntarnos cómo atender a *todo*

el alumnado, no cómo atender a unos u otros. La inclusión requiere un compromiso profesional, mientras la integración simplemente se asume y no se cuestiona. La inclusión es también una cuestión de valores, de opción cultural, social y política (Booth, 2009). Conlleva una modificación de la actitud y del discurso que ha de tener su reflejo en la práctica. Así, supone un cambio progresivo en la forma de concebir la diversidad y la práctica cotidiana en las aulas, que debe ser más democrática y colaborativa, fomentando las relaciones entre la escuela y la sociedad.

En pocas palabras, podríamos decir que, ante la diversidad, el foco de atención ha de trasladarse desde el alumno al contexto. En lugar de fijarnos en las peculiaridades de nuestro alumnado, hemos de preocuparnos de que nuestro centro educativo sea capaz de responder a las necesidades de ese alumnado, y eso ha de reflejarse en el pensamiento del profesorado y en las prácticas educativas, que han de adaptarse al alumnado y no al revés (Durán y Giné, 2011). Este cambio de paradigma requiere un esfuerzo notable. He aquí el desafío que la escuela inclusiva propone a la formación de nuestros docentes.

3. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Podemos identificar varios modelos de formación del profesorado en función de cómo conciben dos elementos clave de la identidad profesional: el conocimiento profesional (teórico-práctico) y el grado de autonomía en el trabajo. Así, podemos distinguir entre el enfoque práctico-artesanal, el enfoque técnico-academicista, y el enfoque reflexivo o de investigación en la acción (Pérez Gómez, 1998).

- a) *El enfoque práctico-artesanal.* El conocimiento acerca de la enseñanza se genera en un proceso de ensayo y error y es transmitido de generación en generación. Así, el aprendizaje del conocimiento profesional por parte de los nuevos docentes se reduce a un proceso de socialización en la cultura de la escuela. Este enfoque supone la reproducción de los hábitos escolares dominantes, por lo cual tiene un carácter marcadamente conservador que deja escaso lugar a la innovación. Los docentes disfrutan de escasa autonomía pues su actividad se limita a perpetuar el legado cultural heredado. Este enfoque refuerza el pensamiento pedagógico vulgar, ya que el proceso de formación no se usa para que el docente cuestione críticamente las prácticas pedagógicas que ha presenciado en su vida como estudiante, sino para que las incorpore a su repertorio profesional.
- b) *El enfoque técnico-academicista.* Aquí el conocimiento profesional no surge de la práctica del docente, sino que es elaborado por especialistas externos que dictan las normas de intervención educativa. El trabajo del docente no es, por tanto, producir conocimiento experto o al menos dominarlo. Su labor consiste en ejecutar sistemáticamente las directrices que se le indican en el currículum oficial. Así, la autonomía del docente es poca dado que el número de decisiones que el docente debe tomar se reduce al mínimo. El periodo práctico de formación se destina a que los nuevos docentes apliquen en la

práctica los conocimientos técnicos que han estudiado en la teoría. Este enfoque ignora la dimensión ética y política de la intervención educativa, reduciéndola a un conjunto de decisiones técnicas sobre qué estrategias o recursos son los más adecuados para conseguir determinados objetivos de enseñanza.

- c) *El enfoque reflexivo. La investigación en la acción.* Este enfoque parte de la premisa de que los docentes trabajan en una realidad social muy compleja en la que los problemas no pueden resolverse aplicando técnicas o recetas preestablecidas. El conocimiento experto siempre es emergente, pues se genera en el propio escenario, a partir de la investigación sistemática sobre un contexto concreto en la que se utiliza como herramienta conceptual todo el bagaje intelectual de la cultura crítica. Así, la reflexión sobre la práctica apoyada en el conocimiento científico permite al docente comprender mejor su labor y mejorarla. Por tanto, el conocimiento profesional se genera de forma dialéctica a través de una conversación permanente entre teoría y práctica. Dentro de este enfoque, la autonomía profesional es relativa al proceso de elaboración del conocimiento práctico, que siempre es provisional y parcial y que queda legitimado en tanto en cuanto el docente sea consciente de su relatividad contextual y del carácter político y ético del mismo. El proceso de formación del docente, de acuerdo con este enfoque, ha de destinarse a conocer el conocimiento crítico, depurado por el escrutinio de la comunidad científica, y a aprender a usarlo como herramienta de apoyo para la reflexión sobre la práctica pedagógica dominante y sobre el conocimiento pedagógico vulgar propio adquirido como resultado de su experiencia vital como estudiante. El docente se convierte así en un intelectual.

Tras un análisis de los modelos de formación expuestos, parece evidente que la escuela inclusiva demanda profesionales reflexivos capaces de tomar decisiones para adaptar sus aulas a las necesidades de su alumnado. Sin embargo, los modelos artesanal y técnico siguen teniendo una gran vigencia en nuestro sistema educativo y suponen un gran escollo para el desarrollo de la educación inclusiva. La situación actual en España necesita lo que Giroux (1997) denomina “*profesores como intelectuales transformativos*”. El intelectual transformativo es el docente que analiza su práctica con el fin de crear espacios donde todos y todas tengan las mismas posibilidades, tanto dentro de la escuela como cuando salgan de ella. Es un profesional comprometido con la lucha por una escuela sin exclusiones.

Si queremos transformar la realidad educativa para que se ajuste a los parámetros inclusivos, el camino es dar al profesorado la oportunidad de tomar sus propias decisiones para ajustarse al contexto en el que se mueven. Y esto nos lleva a la conclusión de que no es posible contemplar propuestas de innovación y mejora en la escuela sin proponerse tales mejoras en la formación del profesorado, que es quien puede y debe protagonizar de un modo activo dicha innovación. Un profesorado pobremente formado no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa inclusiva y tampoco podrá valorar a posteriori la conveniencia de dichas decisiones para mejorarlas. Pero, al mismo tiempo, el profesorado no se

verá en la necesidad de formarse si no siente que la responsabilidad de la acción educativa es suya. Por tanto, formación y autonomía van de la mano (Almenta y Muñoz, 2007).

Hablar de formación del profesorado, así pues, es hablar de autonomía. Autonomía para pensar, reflexionar y decidir el devenir de la acción educativa. En palabras de Stenhouse (1998), la planificación es la herramienta más potente de formación del profesorado. Cuando el docente se enfrenta a la tarea de pensar cómo dar respuesta a las necesidades de su aula (Salinas, 1994), es cuando está planificando y se está formando como docente. Por tanto, ésta es la planificación a la que nos referimos cuando hablamos de herramienta de formación del profesorado, herramienta que no puede desarrollarse ajena al espacio que le brinda la autonomía.

4. EL APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Del mismo modo que afirmamos que un modelo técnico de formación docente no preparará a los profesionales para afrontar los retos de la escuela inclusiva, no pretendemos en este apartado dar recetas sobre cómo ha de diseñarse la formación de los estudiantes del grado de Primaria. No obstante, aun siendo conscientes de que nuestra experiencia está ligada a un contexto específico, creemos que exponerla y someterla al escrutinio de la comunidad científica puede servir a un doble fin. Por un lado, dar ideas a otros docentes sobre cómo diseñar la formación de los estudiantes de la asignatura *“Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas”* del grado de Educación Primaria. Y por otro, revisar nuestra experiencia para mejorarla.

Si tal y como hemos argumentado el docente de la escuela inclusiva necesita conocer la naturaleza de la cultura que enseña, ser consciente de lo que significa una escuela inclusiva, ser crítico, autónomo y responsable, saber analizar, y en base a todo esto tomar decisiones, resulta obvio que necesita una formación que se mueva dentro del paradigma reflexivo. Compartimos con Pérez Gómez (1998) la premisa de que la formación del pensamiento práctico (o teoría sobre la práctica) del futuro docente ha de desarrollarse a través de un proceso dialéctico de reconstrucción del conocimiento pedagógico vulgar que se adquiere a través de la experiencia como estudiante. El paso por el sistema educativo hace que el estudiante asuma acríticamente las estrategias metodológicas que ha presenciado, y la forma de cuestionar estas concepciones es contrastarlas con el conocimiento científico, para que se produzca el conflicto cognitivo que las transforme.

Partiendo de esta base, nos planteamos la asignatura *“Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas”* como un espacio donde usar el conocimiento teórico sobre la educación inclusiva como herramienta conceptual para cuestionar las propias concepciones. El hecho de que los estudiantes hayan realizado su primer *prácticum* cuando cursan esta asignatura, propicia el contraste de la teoría no sólo con la experiencia de los estudiantes en su vida académica, sino también con la realidad que han conocido tras su paso por los centros educativos como estudiantes en prácticas.

Estructuramos la asignatura en torno a los siguientes bloques temáticos:

1. De la exclusión a la inclusión. Precisiones terminológicas. Origen y sentido de la educación inclusiva.
2. La dimensión ideológica, política y ética de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas inclusivas.
3. Modelos de formación de docentes para la escuela inclusiva. El docente como intelectual reflexivo.
4. Ciudadanía y democracia: la inclusión como ejercicio democrático.
5. La educación intercultural: estrategias y barreras.
6. La diversidad funcional: desde el modelo de minusvalía al modelo de diversidad.
7. Género y diversidad afectivo-sexual.
8. Inclusión, TIC y redes sociales. Alfabetización digital.
9. La privación sociocultural.
10. El acceso a la cultura y al ocio de los colectivos más vulnerables.
11. Estilos de aprendizaje. La teoría de las inteligencias múltiples.
12. Estrategias organizativas y curriculares para la inclusión.
13. Familias y escuela. Modelos de participación y colaboración.
14. El marco legal en materia de atención a la diversidad: posibilidades y limitaciones.
15. Modelos y experiencias de escuelas inclusivas.

Todos estos temas se tratan a partir de la lectura de textos y su posterior análisis en clase a través de preguntas que versan sobre el contenido de los mismos y que pretenden conectar y contrastar el desarrollo conceptual de los textos con la realidad educativa que conoce el alumnado. También se utiliza material audiovisual (viñetas, películas, anuncios, canciones, noticias de prensa, etc.) como punto de partida para la reflexión, del mismo modo que se invita a profesionales de la educación en activo para que compartan su experiencia en materia de educación inclusiva.

Todos estos contenidos se utilizan con el objetivo de que el alumnado se forme en las siguientes competencias:

- Vivencia de un modelo de enseñanza que desarrolle en el futuro docente el trabajo autónomo y la responsabilidad reflexiva, conectando los aprendizajes teóricos y prácticos a través de la reflexión, tomando conciencia de las teorías que aplica y confrontando lo que podría hacer con su posición ideológica, para que no existan contradicciones entre ambas.
- Conocimiento del alumnado y del currículum y normativa oficial, que permitan adaptar las directrices curriculares a las necesidades del alumnado.
- Manejo de metodologías y estrategias de inclusión, como pueden ser el aprendizaje cooperativo, las tutorías de iguales, el diseño multinivel, flexibilización de tiempos y espacios, etc.

- Formación en selección de recursos, considerando la adecuación al contexto y su conveniencia de acuerdo con la planificación educativa, pilar fundamental de un modelo responsable de actuación.
- Familiarización con la metodología de investigación-acción que permita la reflexión sistemática sobre la práctica.
- Valoración del trabajo docente en equipo y las comunidades de aprendizaje como herramientas de aprendizaje profesional, concibiendo la figura del profesor/a de apoyo y del orientador/a como profesionales con los que se comparte la responsabilidad de la toma de decisiones educativas en lugar de cómo “solucionadores de problemas”.
- Creación de redes de trabajo que sobrepasen las fronteras del centro para comentar, intercambiar y apoyar propuestas inclusivas y así mejorar la acción.
- Compromiso de toda la comunidad educativa para la construcción de una escuela inclusiva como espacio de convivencia y celebración de la diversidad.

Tal y como decíamos al principio, ésta es la propuesta que desarrollamos en nuestra asignatura y por tanto no debe considerarse como una relación exhaustiva y excluyente. En cada contexto habrá que detectar necesidades específicas de formación. De ahí que la formación más importante sea la que capacite para seguir formándose durante toda la vida a través de la reflexión sobre la práctica. Si bien la formación inicial es indispensable, hay que ser conscientes de que la formación, al igual que la educación inclusiva, es un proceso que nunca puede darse por terminado.

5. REFLEXIÓN FINAL

La educación inclusiva se dibuja como un gran reto para los sistemas educativos, por cuanto su alcance va más allá de las aulas para involucrar a toda la sociedad. Nunca llegaremos a la inclusión total y justamente por eso debemos entenderla como meta a la que han de dirigirse todos nuestros esfuerzos.

En este sentido, es fundamental dedicar a la formación del profesorado una atención fundamental, ya que de ella dependerá la capacidad de estos profesionales para afrontar con garantías de éxito el reto de la inclusión. Compromiso, reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo se presentan como los principales apoyos para que los docentes consigan transformar las escuelas en espacios democráticos de convivencia en la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (2005). “Developing inclusive education systems: What are the levers for change?”. En *Journal of Educational Change*, 6, pp.109-124.

- ALMENTA, E. y MUÑOZ, J. (2007). "¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?" En *Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI*. Granada: Codoli (paper).
- BOOTH, T. (2009). "El uso del Index for Inclusion en Inglaterra". En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). "La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad". En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, 2, pp. 153-170.
- ECHEÍTA, G. y AINSCOW, M. (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". En *Tejuelo*, 12, pp. 26-46.
- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/ M.E.C.
- PARRILLA LATAS, A. (2002). "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". En *Revista de Educación*, 327, pp.11-29.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- SALINAS, D. (1994). "La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?", en F.ANGULO y N.BLANCO (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- STENHOUSE, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- SUSINOS, T. (2005). "¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?" en *Temáticos Escuela*, 13, pp.4-6.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [Consultado el 01/02/2012]

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO INCLUSIVO

Rosa Marchena Gómez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

mmarchena@dedu.ulpgc.es

RESUMEN

La incorporación de las competencias en el diseño de las nuevas titulaciones ha sido el recurso básico para elaborar el presente trabajo. A un grupo de maestros y maestras, de diferentes especialidades y algunos de ellos ya con experiencia docente, le pedimos que indicara el nivel de desarrollo que consideraban tener adquirido en torno a cada una de esas competencias. Una vez obtenido los resultados, nos hemos centrado en las competencias que tendrían una mayor incidencia a la hora de ejercer profesionalmente bajo las orientaciones de la Educación Inclusiva y, a partir de ello, hemos establecido algunas reflexiones y consideraciones sobre la formación inicial del profesorado que cursó su titulación en planes anteriores.

917

1. INTRODUCCIÓN

Desde todas las universidades españolas, con algunas ventajas y bastantes dificultades, estamos actualmente avanzando en el desarrollo de unos planes de estudio recientemente diseñados con la esperanza y la ilusión de mejorar, con respecto a planes de estudio anteriores, la formación inicial de los estudiantes, en nuestro caso, la formación inicial de los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria.

Hemos definido unas competencias en las que hemos combinado conocimientos y habilidades que suponemos podrán alcanzarse en los estadios finales del proceso formativo. Con este enfoque, al menos desde la teoría, tenemos más claro el perfil del docente que queremos desarrollar y sus funciones dentro de la escuela. Con las orientaciones de los Reales Decretos correspondientes y la autonomía que cada Universidad ha ejercido, hemos intentado diseñar ese perfil impregnándolo, evidentemente, de la perspectiva inclusiva que de manera prescriptiva y, suponemos plenamente convencida, tenemos un sector del profesorado universitario que trabaja desde el ámbito de la educación inclusiva.

Si acometiéramos un análisis de pertinencia para identificar aquellas competencias de nuestros planes de estudio que más contribuyen a la formación del docente inclusivo, es obvio que nos encontraríamos con unas que cumplirían con este requisito más que otras y, posiblemente, con algunas ausencias importantes. Ahora bien, siguiendo la dimensión ecológica y contextual que caracteriza a esta corriente educativa, desde el punto de vista cuantitativo, podríamos decir que el número sería mayor de lo que desde algunos sectores puede interpretarse. No solo aquellas que incluyan el término *diversidad* o *multiculturalidad* están incidiendo en esa formación. Las que

contienen estos términos son nucleares, pero como afirman Booth y Ainscow (2002) la inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de los centros: las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica. Por tanto, colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno, desempeñar las funciones de tutoría con los estudiantes y sus familias, reflexionar sobre las prácticas de aula así como diseñar o participar en proyectos e investigación para innovar y mejorar la labor docente, podrían ser ejemplos de competencias que no siempre se asocian a la formación inclusiva de los maestros y maestras a pesar del importante valor que poseen.

Teniendo en cuenta la visión explícita y clara que proporcionan las competencias de cara a las funciones docentes, nos hemos preguntado si podrían constituirse como referente para averiguar y reflexionar si en los maestros que ya hemos formado anteriormente se ha incidido lo suficiente en esos conocimientos y habilidades básicas del buen docente y, por tanto, del docente inclusivo. Con este planteamiento hemos iniciado una línea de investigación, todavía muy parcial, pero que puede aportarnos algunas reflexiones.

2.PROCEDIMIENTO DE TRABAJO

El objetivo principal de nuestro estudio ha sido averiguar, desde la opinión de un grupo de Diplomados en Magisterio, qué nivel de desarrollo consideran tener adquirido con respecto a las competencias que los planes de estudio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) tiene incorporado en el *Título de Grado en Educación Primaria*. Con los datos arrojados mantenemos que podemos deducir, entre otras cuestiones, los niveles de efectividad que hemos desarrollado en la formación inicial del profesorado que cursó su titulación con planes anteriores. Es factible, asimismo, predecir la viabilidad de los centros para poner en marcha prácticas inclusivas ante el alumnado con dificultades para aprender.

El instrumento utilizado para comenzar a desarrollar nuestro objetivo fue un cuestionario *ad hoc*. Tras las preguntas que perseguían fijar las variables que inicialmente se iban a trabajar -tiempo transcurrido desde que se obtiene la Diplomatura, especialidad y experiencia docente- se describieron las competencias fijadas para el actual Grado y una escala *tipo Likert* de 1 a 5 donde se debía marcar el nivel de desarrollo que se consideraba tener adquirido por cada una de ellas. El valor 1 se aplicó a un nivel *muy bajo* y el 5 a *muy alto*. En la interpretación de los resultados, 1 y 2 se consideraron valores negativos y en consecuencia un nivel de formación inadecuado, frente a 4 y 5 que quedaron como valores positivos y, por tanto, un nivel de formación estimable. El 3 fue interpretado en una línea central, con un nivel formativo suficiente aunque no alto.

El listado de competencias presentado es el que figura en el Verifica de nuestra universidad aprobado por la ANECA. En el momento de su diseño se tuvo como referente principal la *Orden ECI/ 385/2007, de 27 de diciembre*, aplicándole diversas adaptaciones y matizaciones que

procedían, por un lado, de las propuestas del personal externo consultado en el proceso de elaboración del plan de estudio y por otro, de propuestas externas, en especial las de *Subject Benchmark Statements* de la QAA, así como propuestas de otras universidades españolas.

Las doce competencias que figuran en el Verifica, en el momento de incluirse en el cuestionario, se fragmentaron en veintitrés. La densidad de aspectos que la mayoría de éstas incluyen así como la búsqueda de claridad en el posterior análisis, nos llevaron a tomar esta decisión.

La muestra que respondió el cuestionario estuvo formada por 33 maestros y maestras que en ese momento se encontraban cursando el *Curso de Adaptación al Grado* que la ULPGC ha puesto en marcha durante este curso 2011-12. Un grupo numeroso de ellos pertenecía a la especialidad de *Educación Física* (60,6%). El resto (39,4%) a *Educación Primaria*. La mayor parte había terminado la titulación de manera reciente (69,7%). Unos lo habían conseguido el curso pasado (36,4%) y otros hacía dos o tres años (33,3%). La experiencia en la enseñanza no ha sido mayoritaria en nuestra muestra. Solo un 39,4% reunía esta característica. El restante 60,6% no había pisado todavía la escuela de manera profesional.

Una vez cumplimentado el cuestionario, se realizó un análisis descriptivo de la muestra, en el que se describieron las características de los profesores y los resultados de los test desde un punto de vista global. En segundo lugar se compararon las medias obtenidas en los test en función de las características de todos los profesores y por último se estudió si existían diferencias significativas en el resultado de los test en función de la especialidad de los participantes y la ausencia o presencia de experiencia en la enseñanza.

Para proceder en este análisis se introdujeron las respuestas en una base de datos y se analizaron con el paquete estadístico SPSS para Windows v. 15.0 (Chicago, Illinois). Las variables categóricas se expresaron como porcentajes y las variables numéricas como media y desviación estándar. Para comparar las medias se utilizó el test de la T de Students. Se consideró un nivel de significación de $p < 0,05$.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos los hemos resumido en las tablas que anexamos al final del trabajo. En la primera de ellas (*tabla 1*) se presentan los resultados obtenidos de manera global. En la siguiente (*tabla 2*), en función de la especialidad y la experiencia docente, quedando aquí también indicadas las diferencias estadísticamente significativas halladas entre las medias descritas.

Tal como se observa, los niveles de desarrollo que consideran tener adquirido los maestros participantes en torno a las competencias son bajos (media global 2,4). Alcanzan, no obstante, un nivel suficiente (más de 3) las siguientes (*ver tabla 1*):

- *Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.*
- *Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia, la confianza y superación en los estudiantes para así potenciar un óptimo rendimiento escolar y el desarrollo personal.*
- *Fomentar la educación para la salud y la educación democrática para una ciudadanía activa, crítica y responsable.*

Conocer y aplicar las nuevas tecnologías ha obtenido un nivel normal por parte del profesorado de Educación Física (3,0) y de los que tienen experiencia (3,2). Y el diseñar y planificar se sitúa también en estos niveles (3,0) por parte del profesorado con experiencia. No obstante, estas diferencias no han llegado a ser estadísticamente significativas. Solo ha alcanzado significatividad estadística (ver tabla 2) las puntuaciones superiores de los maestros de Primaria en torno a estas competencias:

- *Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.*
- *Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia, la confianza y superación en los estudiantes para así potenciar un óptimo rendimiento escolar y el desarrollo personal.*
- *Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.*

6. DISCUSIÓN

Compartimos con Vlachou (1999) que la inclusión tendría que explorar las razones por las que el aparato educativo no ha logrado crear oportunidades para todos. No cabe duda que los hallazgos que emergen en el estudio que hemos hecho nos lleva a cumplir esa necesidad anunciada y encuentra que la formación inicial de nuestros maestros absorbe bastantes responsabilidades en esa ineficacia de la escuela para evitar los procesos de exclusión. Un profesorado que no ha aprendido sus funciones difícilmente llegará a ser un maestro para todos. El bajo nivel de desarrollo que advierte tener el profesorado en la casi totalidad de las competencias, nos lleva a esta afirmación. Las prácticas inclusivas que estos docentes pueden poner en marcha cuando ejerzan profesionalmente, no serán numerosas.

Si descendemos a un análisis más concreto de los hallazgos, son varias las reflexiones que se pueden desprender, No obstante, dadas las limitaciones formales de esta comunicación, resaltaremos solo algunas de ellas.

Por lo pronto, existen determinadas competencias que han sido marcadas, sobre todo por los maestros de Primaria, con un nivel relativamente positivo de desarrollo –eso sí, nunca alto- que pudiera aportar respaldos optimistas. El nivel competencial de los docentes para estimular y

valorar el esfuerzo, la constancia, la confianza y superación es una de estas. Desarrollar esas capacidades en el alumnado contribuye en gran manera a que disminuyan las dificultades de aprendizaje. Eso sí, siempre que no se haga mediante la competitividad y el individualismo, orientación frecuente si observamos determinadas prácticas de clase (Marchena, 2005). Recordemos a *Stainback et al* (1999) cuando subrayaba la importancia de crear redes naturales de apoyo entre los iguales de un aula, estrategias plenamente contrarias a las competitivas.

Maestros de Educación Física, de Primaria, con y sin experiencia, han expresado también, en el nivel más alto de todas las competencias, que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios. La inclusión está asociada con la reestructuración de los programas de un colegio y los fundamentos de un enfoque que puede llevar a la transformación del sistema (Ainscow, 2001). O lo que es lo mismo, la educación inclusiva debe arrastrar cambios y transformaciones. Frente a esta necesidad, hallar que el profesorado tiene asumido que ha de perfeccionarse y adaptarse a los cambios abre horizontes amplios.

Sin embargo, se ha hecho evidente en nuestros hallazgos que indagar y analizar en distintas fuentes documentales información relevante en el ámbito educativo adaptándose a los cambios, es una función poco desarrollada en estos maestros. Hay conciencia, por tanto, de que deben perfeccionarse pero no han aprendido bien una de las estrategias más básicas. Leer e investigar en documentos y bibliografía especializada ha quedado en el aire.

En trabajos anteriores (Marchena, 2005, 2009) hemos insistido en el valor de las propias prácticas de aula para mejorar el ambiente de una clase y responder adecuadamente a la diversidad. Reflexionar sobre esas prácticas, aisladamente y con los compañeros, se convierte en un factor clave para avanzar en esta línea. Estaríamos aquí ante una segunda estrategia clave para perfeccionarse. Sobre esta advertencia, nos sorprende localizar la competencia coincidente con este aspecto con uno de los valores más bajos independientemente de la especialidad o de la experiencia docente acumulada. El profesorado interrogado desconoce, por tanto, cómo proceder para reflexionar sobre esas prácticas a pesar de que cuando reflexionamos sobre cuestiones de clase y nos hacemos conscientes de nuestros propios pensamientos, surgen unos análisis que son los que realmente nos llevan a capturar y orientar las acciones adecuadas. Debilitar conocimientos implícitos contrarios al valor de la diversidad o descubrir, por ejemplo, que alumnos etiquetados en un aula actúan de manera sorprendente en otros contextos, son situaciones que solo se podrán modificar si los docentes reflexionan sobre lo que hacen día a día.

Hemos hallado que los maestros de Primaria se perciben competentes a la hora de fomentar la lectura. Esto es verdad que aporta un dato relevante y positivo. Aprender a leer por parte del alumnado absorbe considerables dificultades. Si los docentes expresan saber cómo proceder para su desarrollo, tendremos algunos pasos avanzados. Aunque no demasiados.

Con preocupación hemos detectado que nuestros docentes reconocen un nivel bajo en el momento de diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad en el marco de una Educación Inclusiva. Esta información, aplicada a la lectura y, evidentemente, al resto de los aprendizajes vuelve a situarnos en un espacio en desventaja en la formación inicial. Los planes de estudio de los años noventa incluyeron, con buen criterio, una asignatura obligatoria y troncal para todo el profesorado en formación que procedía de lo que llamábamos la Educación Especial. Era la materia de *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Pero mucho nos tememos que ha sido una formación, al igual que ha ocurrido con la investigación de hace veinte años, que se ha caracterizado por unos temas centrados fundamentalmente en el diagnóstico y el tratamiento de las deficiencias y discapacidades (García Pastor, 2002) siempre bajo una perspectiva individual. Advierte Salvador Mata (2002) que la intervención para superar las dificultades de aprendizaje atañerá no solo al alumno sino a todos los elementos del proceso didáctico y a sus relaciones. Se hace evidente que esto no se ha incorporado suficientemente a la formación inicial de los docentes.

Las competencias relacionadas con interculturalidad alcanzan igualmente unos parámetros muy bajos. Sobre esta cuestión parece estar ocurriendo en los planes anteriores de nuestra Universidad lo que nos explica Esteve (2006). En los programas de formación para la convivencia intercultural apenas se superan las declaraciones generales y conceptuales en la mayor parte de los países europeos, pese a ser este campo una de las nuevas dificultades emergentes a las que se enfrentan nuestros profesores, y uno de los campos en los que ellos mismos hablan de la necesidad de recibir formación específica.

Plantear que tampoco se sabe cómo colaborar con la comunidad educativa, qué hacer cuando algún alumno utiliza un sistema alternativo de comunicación, cómo resolver los problemas de disciplina o cómo proceder para ejercer la función tutorial –sobre todo los profesores de educación física o los que no tienen experiencia- son lagunas importantes que difícilmente nos hará llegar a desarrollar la Educación Inclusiva en los centros y aulas. Las competencias relacionadas con estos conocimientos y habilidades han sido marcadas con unos valores negativos.

Ante este panorama, y sin hacer generalizaciones dada la parcialidad que aún tiene nuestro trabajo, es obvio que decaigan los buenos propósitos de extensión y puesta en práctica de la Educación Inclusiva. Sin embargo, apoyándonos en unas argumentaciones de Zabalza (2006) pudiera quedarnos alguna tabla de salvación. Si la formación inicial no ha sido la adecuada, pongamos el acento en la formación permanente. Para este autor, la formación inicial no puede pretender compactar todo en el escaso período de tres o cuatro años. Países con una débil formación inicial pero con una formación continua fuerte consiguen mejores cotas de calidad en la enseñanza que cuando se da la combinación contraria, un alargamiento de la formación inicial con escasa presencia de la continua. Imbernón (2006) también refiere que lo que realmente hay

que solucionar es la instauración de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional.

5. CONCLUSIONES

Los docentes que han participado en nuestro estudio han expresado que poseen un nivel inadecuado de conocimientos y habilidades para desarrollar su actividad profesional requerida. En consecuencia, atendiendo al carácter amplio, contextual y transversal que conlleva el concepto de Educación Inclusiva en las funciones docentes, son muchas las competencias relacionadas con esta corriente educativa que el profesorado desconoce cómo ponerlas en práctica.

Nuestra formación inicial, hasta la fecha, no ha alcanzado sus objetivos. Mejorar esa formación desde el desarrollo de los nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo y fortalecer los programas de formación permanente son las líneas de actuación que todavía nos pueden quedar abiertas.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para la mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- ESTEVE, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*. 340, 19-40
- GARCÍA PASTOR, C. (2002). ¿Sobre qué investigamos en Educación Especial? En D. Forteza y M.R. Rosselló (coords.), *Educación, Diversidad y Calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (263-276). Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones Islas Baleares.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*. 340, 41- 50
- MARCHENA, R. (2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid: Ed. Wolters Kluwer España, S.A
- MARCHENA, R. (2005). *Mejorar el ambiente de las clases de Secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Editorial Aljibe
- SALVADOR MATA, F. (2002). Hacia una Didáctica Holística (De la enseñanza correctiva a la comunidad de aprendizaje). En D. Forteza y M.R. Rosselló (coords.), *Educación, Diversidad y Calidad de vida. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (277-290). Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones Islas Baleares (paper).

- STAIMBACK, S.; ET AL. (1999). Hacia las aulas Inclusivas. En S. Staimback y W. Staimback (coords.) *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea
- VLACHOU, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla
- ZABALZA, M.A. (2006) Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*. 340, 51- 58

ANEXOS

COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ULP GC	Media	Desviación típica
1- Conocer y comprender, incorporando transversalmente contenidos canarios, la singularidad de las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos	1.9	,9
2- Diseñar, planificar y evaluar, individualmente y/o de manera cooperativa, propuestas pedagógicas, actividades y recursos que contribuyan al desarrollo de la motivación y la creatividad	2.8	,8
3- Utilizar en el diseño variedad de estrategias didácticas y evaluadoras que tengan en cuenta los principios, perspectivas y teorías psicoeducativas más importantes.	2.5	,8
4- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales, plurilingües	1.4	,9
5- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje donde se estén utilizando sistemas alternativos o aumentativos de comunicación como elemento de riqueza e integración de todo el alumnado.	1.8	1,0
6- Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	2.5	1,1
7- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad en el marco de una Educación Inclusiva	2.6	1,1
8- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.	2.5	1,0
9- Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia, la confianza y superación en los estudiantes para así potenciar un óptimo rendimiento escolar y el desarrollo personal.	3.2	1,2
10- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento adquiriendo una comprensión crítica del sistema educativo y de las políticas y prácticas educativas locales e internacionales.	2.5	1,1
11- Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.	2.0	1,1
12- Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida	3.7	1,2
13- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social valorando la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.	1.8	1,2
14- Asumir de manera ética la dimensión educadora de la función docente	3.0	1,0
15- Fomentar la educación para la salud y la educación democrática para una ciudadanía activa, crítica y responsable.	3.3	1,1
16- Indagar y analizar en distintas fuentes documentales información relevante en el ámbito educativo, adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales, para comprender y mejorar las prácticas educativas, manteniendo una actitud crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.	2.6	1,0
17- Mostrar habilidades de comunicación oral y escrita en castellano que permita interaccionar socialmente y presentar información en diferentes contextos profesionales (aula, seminarios, foros, encuentros científicos o divulgativos...)	2.7	1,0

925

18- Mostrar habilidades de comunicación oral y escrita una lengua extranjera (con un nivel equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) que permita interactuar socialmente y presentar información en diferentes contextos profesionales (aula, seminarios, foros, encuentros científicos o divulgativos...)	1.5	,9
19- Reflexionar sobre las prácticas de aula así como diseñar o participar en proyectos de investigación para innovar y mejorar la labor docente.	1.8	1,0
20- Desarrollar las capacidades creativas así como hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.	2.8	1,1
21- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	2.8	1,4
22- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.	2.6	1,0
23- Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	1.5	,8
	TOTAL 2,4	

926

Tabla 1- Nivel de desarrollo que consideran tener obtenido GLOBALMENTE los maestros y maestras con respecto a las competencias del Título de Grado de Educación Primaria

COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UPGC	Media prof. PRIMARIA	Media prof. ED. FÍSICA	Media prof. CON experiencia	Media prof. SIN experiencia
1- Conocer y comprender, incorporando transversalmente contenidos canarios, la singularidad de las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos	2,2	1,7	2,0	1,8
2- Diseñar, planificar y evaluar, individualmente y/o de manera cooperativa, propuestas pedagógicas, actividades y recursos que contribuyan al desarrollo de la motivación y la creatividad	2,9	2,8	3,0	2,7
3- Utilizar en el diseño variedad de estrategias didácticas y evaluadoras que tengan en cuenta los principios, perspectivas y teorías psicoeducativas más importantes.	2,5	2,5	2,7	2,3
4- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales, plurilingües	1,4	1,5	1,7	1,3
5- Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje donde se estén utilizando sistemas alternativos o aumentativos de comunicación como elemento de riqueza e integración de todo el alumnado.	1,8	1,9	2,1	1,7
6- Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	3,0 (0.027*)	2,2	2,6	2,4
7- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad en el marco de una Educación Inclusiva	2,5	2,7	2,8	2,5
8- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.	2,8	2,4	2,7	2,4

9- Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia, la confianza y superación en los estudiantes para así potenciar un óptimo rendimiento escolar y el desarrollo personal.	3,8 (0.035*)	2,9 (0.035*)	3,2	3,3
10- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento adquiriendo una comprensión crítica del sistema educativo y de las políticas y prácticas educativas locales e internacionales.	2,8	2,3	2,4	2,6
11- Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.	2,5 (0.026*)	1,7 (0.026*)	2,2	1,9
12- Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida	3,7	3,7	3,8	3,6
13- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social valorando la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.	2,2	1,6	2,1	1,7
14- Asumir de manera ética la dimensión educadora de la función docente	3,3	2,9	3,0	3,1
15- Fomentar la educación para la salud y la educación democrática para una ciudadanía activa, crítica y responsable.	3,1	3,5	3,4	3,3
16- Indagar y analizar en distintas fuentes documentales información relevante en el ámbito educativo, adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales, para comprender y mejorar las prácticas educativas, manteniendo una actitud crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.	2,9	2,4	2,7	2,6
17- Mostrar habilidades de comunicación oral y escrita en castellano que permita interaccionar socialmente y presentar información en diferentes contextos profesionales (aula, seminarios, foros, encuentros científicos o divulgativos...)	2,8	2,6	2,9	2,5
18- Mostrar habilidades de comunicación oral y escrita una lengua extranjera (con un nivel equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) que permita interaccionar socialmente y presentar información en diferentes contextos profesionales (aula, seminarios, foros, encuentros científicos o divulgativos...)	1,7	1,4	1,8	1,3
19- Reflexionar sobre las prácticas de aula así como diseñar o participar en proyectos de investigación para innovar y mejorar la labor docente.	1,8	1,8	1,8	1,8
20- Desarrollar las capacidades creativas así como hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.	2,8	2,9	2,7	3,0
21- Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.	2,7	3,0	3,2	2,7
22- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.	2,7	2,6	2,5	2,8
23- Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	1,7	1,4	1,8	1,3

Tabla 1- Nivel de desarrollo que consideran tener obtenido los maestros y maestras de EDUCACIÓN FÍSICA, EDUCACIÓN PRIMARIA, los que poseen EXPERIENCIA y los que NO poseen EXPERIENCIA con respecto a las competencias del Título de Grado de Educación Primaria.

(*) Las cifras entre paréntesis marcadas con un asterisco evidencian que existen DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS en esas medias.

EL PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

Antonio Luque de la Rosa, Luis Ortiz Jiménez y Antonio Sánchez Palomino

Universidad de Almería

aluque@ual.es

928

RESUMEN

España se encuentra en la actualidad en pleno proceso de reforma de los planes de estudios universitarios para ajustarse a las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. En los nuevos planes de estudio no figura el Grado de Maestro de Audición y Lenguaje (tan sólo la posibilidad de cursar una mención), una figura profesional que surgió con la LOGSE y cuyo papel en los centros escolares sigue plenamente en vigor según el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria. El objeto de esta investigación ha sido cuestionar el perfil profesional que han venido desarrollando dichos profesionales itinerantes en los centros educativos, anotando aquellos factores que han podido obstaculizar el desarrollo de un rol ajustado a las propuestas colaborativas y curriculares que intentaron caracterizarlo.

1. INTRODUCCIÓN

En este informe comentaremos la investigación llevada a cabo en la que se ha intentado realizar un acercamiento a los profesionales itinerantes de Audición y Lenguaje de Primaria. A partir de los datos obtenidos, pretendemos analizar el modelo de actuación docente que vienen desarrollando en su área y los factores que lo condicionan.

Deseamos apreciar el grado de coherencia existente entre la planificación de su actividad y el desarrollo real de la misma, advirtiendo los obstáculos que subyacen para que el cometido que realiza se acerque a los planteamientos curriculares y de trabajo en equipo que se regularon en la LOGSE. En este sentido, deseamos analizar los obstáculos que han acontecido en dicha norma con objeto de evitarlos en la nueva ordenación educativa (Ley Orgánica de Educación 2/2006).

Por consiguiente, la investigación desarrollada ha mantenido como objetivo la búsqueda de respuestas a los siguientes interrogantes:

- ¿El contenido de la intervención del Maestro de audición y lenguaje itinerante en los centros de Primaria es curricular o clínico-terapéutico?
- ¿Qué modelo se prescribe en la LOGSE, cómo se lleva a cabo su desarrollo reglamentario y cómo se asume por parte de la comunidad educativa?
- ¿Hay indicios de modificación en dicho modelo tras la implantación de la LOGSE?

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación consistió en un estudio de caso de una maestra de audición y lenguaje itinerante de la zona norte de Almería (perteneciente a un equipo multiprofesional de carácter comarcal) -en adelante “AL”-, incardinándose en un **enfoque interpretativo**, y ello por la naturaleza del hecho investigado, por los propios fines de la actividad investigadora, por el modo de abordar el análisis e interpretación de los datos y por la metodología de investigación cualitativa de la que nos servimos para la adquisición de información.

En este sentido, y siguiendo a Stake (1985), concebimos el objetivo de la investigación como la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, centrando la indagación en el análisis de la complejidad de los hechos. Así, el investigador reconoce adoptar un papel personal desde el inicio de la investigación, interpretando los acontecimientos y los sucesos con objeto de alcanzar una “descripción densa”, una “comprensión experiencial” y “múltiples realidades”, las cuales van conformando la construcción del conocimiento, considerando como aspectos diferenciales su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

En cuanto al **diseño de la investigación**, se optó por la aproximación a lo que sería un estudio de caso (**diseño de caso único**), al considerarlo el más adecuado por la finalidad, naturaleza y posibilidades de acceso de esta investigación. Con él, nos proponemos la recogida o registro de datos sobre un caso y la presentación de un informe sobre el mismo, reconociendo así su carácter particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

Como finalidad general de este tipo de investigación, pretendemos describir situaciones o hechos con la finalidad de generar hipótesis, a partir del establecimiento de relaciones descubiertas, aventurándonos a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales que aparecen en un contexto naturalístico concreto y dentro de un proceso dado.

Las técnicas que hemos venido utilizando han sido algunas de los que caracterizan y son más comúnmente empleados en este enfoque: la entrevista, la observación, el análisis de documentos y las conversaciones y contactos informales. La mayor o menor preponderancia de una técnica u otra ha venido marcada por la adecuación a las circunstancias, por el interés de la fuente y la consideración de acercamiento al conocimiento que ésta podría proporcionar, intentando recoger la más amplia cantidad de información posible para triangular y otorgar la validez que el estudio requiere.

3. INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación he intentado centrarme en los contenidos de intervención que desarrolla con los alumnos que atiende en su labor itinerante, al considerarlos como uno de los elementos más significativos en la definición del modelo de intervención de este profesional. En este

sentido, con objeto de dar respuesta a las preguntas que se plantearon en los objetivos de la investigación, hemos ido estructurando los datos en torno a las siguientes categorías de información que han ido emergiendo:

- A. *Los planteamientos LOGSE y su puesta en funcionamiento*
- B. *Los contenidos de actuación*
- C. *¿Caminando hacia el cambio?*

A) Los planteamientos LOGSE y su puesta en funcionamiento

Si analizamos la relación entre **teoría - desarrollo legal - realidad**, en cuanto a los contenidos de trabajo del profesional **AL**, a la vista de los datos podemos apreciar que se ha ido pasando de unas apuestas generales a nivel teórico acerca de la potenciación del desarrollo comunicativo-lingüístico mediante *labor de equipo y concreción curricular* (postulados LOGSE) hacia un desarrollo normativo que se centra en el tratamiento integrador del alumnado con necesidades educativas especiales –reseñando sobre todo la intervención propiamente logopédica-, pero que ha intentado mantener dichos postulados iniciales como baluarte de la reforma educativa que proponía dicha norma. No obstante, si apreciamos la realidad de la labor que se desarrolla en los centros, podemos concluir que ésta presenta sólo algún atisbo voluntarioso de aquellos rasgos iniciales, -sirviendo de justificación documental o salvaguarda administrativa-, respondiendo dicho profesional, con escasos recursos, a las demandas más terapéuticas que educativas que la comunidad escolar le reclama como “experto en logopedia” en los alumnos más gravemente afectados.

B) Los contenidos de actuación

Pasemos a continuación a analizar la información con relación a los contenidos del modelo de actuación de este profesional, para lo cual se ha procedido a subcategorizar los datos, sintetizando los resultados en las siguientes apreciaciones:

B.1/ Carácter:

- Se aprecia el predominio de un tratamiento terapéutico de carácter logopédico centrado en la corrección de graves dificultades específicas.
- Se hace patente una nula actuación en el ámbito preventivo o de desarrollo, intentando justificar su ausencia a nivel documental con pequeños comentarios.
- Podemos apreciar claramente en el seguimiento de las sesiones el sentido clínico logopédico, incluso en la denominación de algunos documentos como la *ficha de seguimiento logopédica* y el *informe resumen de intervención logopédica*, en los cuales se analizan las bases del lenguaje en cada alumno pero sólo desde/para la faceta oral-fonética.

- Existe un contagio profesional del perfil terapéutico especializado al realizar la función que le demanda la comunidad, aunque en el fondo subyace el deseo de integrarse en los centros, dejando entrever en la redacción de los *informes de seguimiento* su vocación docente, por lo cual intenta dotar de contenido didáctico sus actuaciones.
- En todos los documentos utiliza un formato y terminología que hace referencia a un modelo terapéutico-correctivo, comentando diversos aspectos de carácter médico y sin destacar aspectos educativos o de historial escolar, familiar o social que conformen el entorno de su desarrollo curricular.

B.2/ Componentes:

- Se aprecia un predominio de actividades de repetición fonemática.
- No se trabajan apenas el resto de los componentes, al menos de manera específica.
- Dicho profesional utiliza unas fichas de seguimiento e informes de intervención en los que predomina el carácter exploratorio y de tratamiento de los objetivos/contenidos fonético-fonológicos, aglutinando el resto de los componentes en un solo bloque, sin dotarlos del mismo interés.

B.3/ Tipología:

- La gran mayoría de las actividades van dirigidas a la recuperación de problemas de pronunciación en su vertiente mecánica-rehabilitadora.
- Suelen darse diversos procedimientos reproductivos tras la explicación modélica.
- Cuando lleva a cabo pruebas de exploración en la evaluación inicial, suele predominar la faceta articulatoria y discriminativa.
- Cuando realiza los *informes de intervención logopédica*, vuelve a centrar los contenidos de los mismos en la recuperación de esos aspectos en su vertiente mecánica.

B.4/ Metodología (agrupamiento-coordinación):

- Las actividades que realiza con los alumnos suelen ser uno a uno o en parejas, no encontrando apoyo y coordinación con las tareas del aula. No obstante, cabe señalar que, a nivel de *informe de intervención*, sí menciona la “supuesta” colaboración del tutor en el aula ordinaria a nivel global...
- Se concibe por el conjunto de la comunidad escolar como un tratamiento especializado en aula aparte del grupo ordinario.
- No figura en ningún documento la necesaria coordinación con otro profesional ni el tratamiento en grupo de los contenidos. En el mismo sentido, cabe señalar que en el informe de intervención aparece el membrete de coordinación con el maestro de Pedagogía Terapéutica (en adelante, **PT**) y con el Tutor/a.

- Con relación a la colaboración familiar, se proporcionan orientaciones a los padres y madres, si bien el **AL** nos confirmó que dicha comunicación suele realizarse a través de los alumnos al no venir los padres a las citas, no advirtiéndolo, en la mayoría de los casos, la realización efectiva de dichas tareas.

B.5/ Inserción curricular:

- A la vista de los datos obtenidos, no apreciamos conexión entre las actividades que realiza y los contenidos de las diversas áreas del currículo (salvo aspectos puntuales).
- Destaca por la escasa o nula colaboración con el tutor o resto del profesorado. Sólo es reseñable la realizada con el profesorado de PT en algunas ocasiones
- En las fichas de seguimiento se aprecian unos contenidos que podríamos caracterizar como específicos y especializados.
- Otro aspecto relativo a esta subcategoría hace mención al hecho de aparecer dicho alumnado en los registros y fichas como alumnos que precisan adaptaciones curriculares, figurando, en la mayor parte de los casos, como documentos “en elaboración” (¡sine die!), (Cruz & Luque, 2001).

C) Caminando hacia el cambio

Sin embargo, empieza a valorarse un nuevo modelo más educativo curricular, el cual comienza a ser demandado por diversos sectores de la comunidad. Este hecho, unido al desarrollo reglamentario que se está produciendo en relación con la situación de estos profesionales (Maestros **AL** vs. Logopedas) podría representar una previsión optimista del futuro que se vislumbra en cuanto a la definición de un modelo de intervención y contenidos de actuación propiamente educativos.

En la actualidad nos encontramos en un periodo de elaboración y desarrollo de planes de estudio y menciones de titulación, de acuerdo con los compromisos adoptados por España en Bolonia de cara a la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior.

De su análisis podemos concluir lo siguiente con relación al **futuro del AL-Logopeda**:

- 1) Se apuesta por incrementar el carácter educativo en el ámbito profesional de la Educación Especial (**AL+PT**), apostando por una formación especializada en el Grado de Maestro (respectivas menciones) que, si bien no representa la solidez del grado, ahonda en la especificidad de la tarea a desarrollar. Dicho reconocimiento profesional se ve refrendado en el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, en el cual aparecen dichas ambas.

- 2) El logopeda reafirma su carácter clínico-experimental (ciencias de la salud), definiéndose oficialmente su plan de estudios en esa rama.

Tras lo comentado, podemos confirmar las indicaciones apuntadas al distinguirse ambas figuras (maestro de audición y lenguaje vs. logopeda) en su función y ámbito de actuación, aunque ello no impida el desarrollar labores complementarias en determinadas ocasiones por ambos profesionales en el sector educativo.

Realmente, son dos vías profesionales distintas pero, en la actualidad, la falta de definición en la formación inicial de las mismas, el conservadurismo de las demandas comunitarias y los obstáculos administrativos han provocado la situación objeto de esta investigación.

933

4. REFLEXIONES FINALES: CONCLUSIONES DEL INFORME

En relación con el problema/interrogante objeto de nuestra investigación hemos obtenido las siguientes respuestas:

1-A pesar de que los planteamientos de la LOGSE en torno al tratamiento del componente lingüístico en los centros escolares demandaban una actuación educativa-curricular de carácter global, podemos apreciar cómo el desarrollo legislativo no ha incentivado dicha función, por lo que ha pervivido un modelo clínico-terapéutico, centrado, en su mayor medida, en los aspectos fonéticos con carácter correctivo: El modelo propuesto en los años 90 y el desarrollado en la actualidad no guarda relación, habiendo cedido a favor de la pervivencia del clínico-logopédico, parcialmente modificado en base a exigencias organizativas curriculares (labor de equipo, concreción progresiva del currículum) que tampoco han llegado a materializarse con efectividad. A pesar de apostar abiertamente por la promoción de un modelo curricular, una serie de factores han provocado el estancamiento de estas aspiraciones, lo cual no debe sino hacernos reflexionar de las medidas que debemos adoptar y las mejoras a establecer.

2) Desde los centros se continúa demandando una actuación remedial especializada, concibiéndola como externa e insuficiente, centrada sobre todo en la faceta logopédica-articulatoria: Los centros educativos en su conjunto son un reflejo de lo acontecido -en el caso del AL- en relación con la puesta en práctica de principios de la Reforma LOGSE. Al igual que en el caso del maestro AL, -y posiblemente incidiendo en el reforzamiento de los obstáculos del que dicha figura encuentra-, no se acaban de asumir como propios unos postulados que exigen un gran incremento de esfuerzo y dedicación al mismo tiempo que dotaciones de recursos y apoyos administrativos que no llegan a ofrecerse con la cantidad y calidad requeridas, apagando los impulsos iniciales de cambio.

3) No se plantea su contenido de intervención como parte de un tratamiento educativo – colaborativo, limitándose a demandar mayor dedicación, en cuanto a horas de asistencia a los centros, por el conjunto de la comunidad educativa: Así, los diversos sectores de la comunidad sólo conciben como necesario el incremento de plantilla, sin considerar la importancia de atajar otros elementos intervinientes en la potenciación de su función, en aras de avanzar hacia los postulados reformistas comentados.

4) Este profesional tiende a centrarse en las necesidades más graves, no llegando a prestar la atención suficiente para el modelo demandado (logopédico), incluso en los limitados casos que puede llegar a atender: En este sentido, a pesar pervivir dicho modelo (clínico–terapéutico) por las condiciones administrativas y las demandas comunitarias que se presentan, tampoco se realiza en la condiciones óptimas para su desarrollo, sintiéndose dichos profesionales como “parches administrativos” que sirven para justificar el cumplimiento administrativo de cara a la comunidad.

5) La labor que desarrolla suele centrarse, en la mayoría de los casos, en el componente práctico-procedimental de los contenidos, si bien existen ciertos indicios de de tratamiento del resto de contenidos así como del conjunto de componentes del lenguaje y carácter de su actuación: Se produce una confrontación entre la realidad logopédica que se demanda en los centros, -conservadurismo de lo hecho con anterioridad- y la formación didáctica que subyace en este profesional, el cual admite la conveniencia de desarrollar su función abarcando un mayor campo de actuación, en aras a facilitar un acertado desarrollo de la faceta lingüístico–comunicativa en el alumnado. Dicho profesional defiende igualmente el carácter educativo de su rol y se muestra partidario a los planteamientos colaborativos como pieza clave para la incardinación de su temática en el currículo.

6) Dichos contenidos suelen trabajarse de manera individual e individualizada, acentuando su carácter logopédico-correctivo y de manera paralela al currículo ordinario: Cuando este profesional realiza su planificación, ésta se plantea desde postulados terapéuticos individualizados centrados en la faceta correctiva, no dando lugar a la participación del resto del currículum ni contando con la colaboración del conjunto del equipo educativo. Los instrumentos que utiliza para dicha planificación son, fundamentalmente, unas fichas de seguimiento de las sesiones impartidas, en las cuales refleja la evolución de los problemas que presenta el alumno, realizando al final del proceso un informe en el que reseña la intervención realizada y pronostica el acertado tratamiento para el curso siguiente. En este sentido, se aprecia claramente un modelo clínico-terapéutico, aunque en dichos documentos aparezcan atisbos didácticos o de mayor complejidad en relación con la actuación desarrollada (comentarios, anotaciones, variedad de recursos, otros componentes lingüísticos, carácter preventivo, etc.).

7) Es de destacar el hecho de que los miembros de la comunidad escolar valoren su dedicación, por lo que no achacan a dicho profesional la baja eficacia de este modelo. Lo

que sí se aprecia es el comienzo de planteamientos alternativos y la defensa de actuaciones más educativas-curriculares, todo ello siempre acompañado de la demanda de incremento de plantillas: Este puede ser el reflejo de que se ha comenzado a sentir desde la comunidad educativa y desde la sociedad en general la conveniencia de una escuela más colaborativa y de unos planteamientos más inclusivos y menos terapéuticos en el ámbito de los problemas lingüísticos. No obstante, se reconoce que el aumento de plantilla se hace imprescindible para la potenciación de la inclusión independientemente del modelo al que se haga referencia. Es de destacar que la relación con este profesional por parte de la comunidad escolar es muy positiva, reconociéndose su esfuerzo por desarrollar un rol complejo y para el que no dispone de los medios necesarios.

Para terminar, y como respuesta a las preguntas de esta investigación, podemos apuntar las siguientes conclusiones:

- A. **El contenido de intervención del Maestro AL itinerante** mantiene un carácter predominantemente clínico terapéutico, acercándose a los planteamientos logopédicos previos a la LOGSE. No obstante, el elevado número de alumnos que debe atender y la cantidad de sesiones que estos reciben se aleja de los requerimientos de dicha disciplina en aras a lo que constituiría un tratamiento logopédico eficiente en la zona.
- B. No hay una adecuada correlación entre:

1-Los postulados iniciales de la LOGSE:

- Modelo curricular colaborativo.
- Desarrollo global de la faceta comunicativa para todos los alumnos.
- Conjunto de los componentes lingüísticos -fonético, morfosintáctico, semántico y pragmático-.
- Con carácter no sólo correctivo sino también preventivo y de desarrollo.
- Mediante actuaciones educativas.
- Abarcando contenidos didácticos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

2-El desarrollo reglamentario prescrito:

- Ha obviado parcialmente las amplias aspiraciones curriculares.
- Ha intentando mantener al menos el aspecto organizativo (colaboración y trabajo en equipo).
- Ha potenciado una actuación más enfocada a la atención especializada de apoyo a las necesidades educativas de determinados alumnos.

3-La realidad de la labor que vienen desarrollando estos profesionales:

- Responde a las demandas de la comunidad.
- Se centra en la intervención individual e individualizada de carácter logopédico.
- Enfatiza el tratamiento de los casos graves.
- En la mayor parte de los casos abarca el componente fonético del lenguaje

C) No obstante, empieza a vislumbrarse **indicios de cambio** en determinados sectores de la comunidad escolar, los cuales empiezan a defender la conveniencia y beneficios de la incardinación curricular y el trabajo colaborativo en el conjunto de actuaciones educativas, ahondando en los beneficios de una escuela inclusiva y en la profesionalización del conjuntos de docentes que conforman los centros.

936

En este sentido, y como idea síntesis y propuesta de mejora del presente informe, se postula la redefinición de ambos roles (logopeda-maestro **AL**) con objeto de delimitar su campo de actuación, sus competencias profesionales (posible colaboración) y su específica y diferenciada formación (inicial y continua), con relación a la cual se aprecia igualmente necesaria la incidencia en la mejora de sus condiciones profesionales en aras a mejorar el servicio que desarrollar y avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva en la cual todos debemos colaborar en su consolidación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, V.M. y MORENO, A. M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- CRUZ, A. M^a. & LUQUE, A. (2001). Las adaptaciones curriculares individualizadas: culminación de un proceso de concreción curricular. En A. Sánchez, J.J. Carrión y F. Peñafiel (Comp.), *De la integración a la escuela para todos* (pp. 289-294). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ELLIOTT, J. (2010). El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 211-225.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DISPOSICIONES LEGISLATIVAS

1990: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4/10/90).

- 2005: Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (BOE 25-1-05).
- 2005: Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado (BOE 25-1-05).
- 2006: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-06).
- 2010: Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (BOJA 16-07-10).
- 2011: Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 9 de noviembre de 2011)

PERCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA CREATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Begoña Vigo Arrazola y Juana Soriano Bozalongo

Universidad de Zaragoza

mbvigo@unizar.es

938

RESUMEN

En el contexto de un proyecto de innovación docente centrado en la mejora de la preparación del profesorado para una educación inclusiva, se investiga la enseñanza creativa con los estudiantes de maestro. El estudio de campo se realiza en la asignatura Atención a la diversidad, y se toma como referencia la estancia de los estudiantes en la escuela al realizar las Prácticas Escolares. El propósito de esta comunicación es presentar un diseño de innovación e investigación cuyo objetivo es investigar con los estudiantes más que sobre ellos. La expresión, a través de la escritura y la selección de imágenes, presenta desafíos relacionados con el poder de las acciones de los profesores del aula en la que realizan las prácticas. Los procesos de negociación con los estudiantes sirven para examinar su comprensión. El anonimato y la confidencialidad de las imágenes son respetados en los distintos momentos.

1. INTRODUCCIÓN

Con la intención de mejorar la competencia de los futuros maestros para atender a la heterogeneidad de la población escolar, se articula el proyecto “la enseñanza creativa para la atención a la diversidad”¹⁰⁸ desde la asignatura ‘Atención a la diversidad’. La finalidad es que los estudiantes realicen propuestas creativas para atender las necesidades de todos los alumnos. El objetivo es doble. De una parte, se trata de (1) conocer cuáles son las percepciones de los estudiantes acerca de las propuestas creativas para atender a la diversidad; de otra parte, (2) investigar con los estudiantes. Desde un enfoque etnográfico se incorporan la expresión escrita libre, la imagen fotográfica y la entrevista como instrumentos de recogida de información y de contraste durante todo el proceso. De este modo, es posible que los estudiantes y los profesores puedan deconstruir y construir el significado de las prácticas para atender a la heterogeneidad de la población. Se consideran sus implicaciones en el desarrollo de la competencia referida a partir de la discusión y el debate.

¹⁰⁸ El proyecto se realiza en el marco de los Proyectos de Innovación Docente 2011-2012 de la Universidad de Zaragoza, en la categoría: PIIDUZ 2011-2 Proyectos de implantación de actividades de aprendizaje innovadoras en el ámbito de la docencia (PIIDUZ_11_2_686). Colaboran en su desarrollo Begoña Vigo Arrazola, Juana Soriano Bozalongo (Universidad de Zaragoza), Laura Ramón Rumayor, Yolanda Muñoz Martínez (Universidad de Alcalá de Henares) y Ana De Las Heras Cuenca (Universidad Complutense de Madrid).

La investigación resulta de la trayectoria vinculada al desarrollo, a lo largo de ocho años, de un proyecto interdisciplinar para mejorar la competencia de los futuros profesores respecto a la atención a las necesidades de todos los alumnos. Dicho proyecto ha permitido consolidar, en cada asignatura implicada, las bases que facilitan la adquisición de dicha competencia. La evaluación de los estudiantes en una fase inicial y final refleja el cambio de sus percepciones en relación con el diseño y desarrollo de propuestas que facilitan la atención a la heterogeneidad (curso 2010-2011). La progresiva colaboración y reflexión de los profesores implicados se ha institucionalizado. No obstante, el conocimiento y la realización de investigaciones sobre enseñanza creativa y atención a la diversidad han generado nuevos retos en la preparación de los estudiantes.

En la investigación y la reflexión sobre la formación del profesorado para atender a la diversidad, bajo el discurso de una educación inclusiva, coexisten diferentes interpretaciones (Ainscow y Miles, 2008; Acedo, 2011; Booth, 2011) en función de las particularidades sociales, económicas, políticas, culturales e históricas. De una parte, la formación de profesorado diferencia una preparación para atender a todos los alumnos “sin problemas” de una preparación específica para dar respuesta a los alumnos que presentan dificultades. De otra parte, se defiende que la formación debería capacitar a todos los profesores para atender a las necesidades de todos los alumnos. En el contexto *glocal* actual, los informes de la Unesco o los de la OCDE evidencian el interés por mejorar la educación y la formación del profesorado para atender las necesidades de una escuela inclusiva. En nuestro contexto de formación inicial de profesorado, sin perder de vista su carácter complejo y controvertido (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), y considerando que las aulas tienen distintos grados de inclusión (Nilhom y Barbro, 2010), ésta se interpreta en un sentido amplio (Booth, 2011) que va más allá de las tradicionales fragmentaciones organizativas y didácticas. Asimismo, también nos apoyamos en las prácticas educativas que velan por favorecer la participación social de todos los individuos (Freinet, 1973).

En un contexto de incertidumbre (Pookewitz, 2009) como es el que caracteriza el momento actual, las bases de actuación educativa requieren la actitud creativa del profesorado. Nuestra comprensión de las prácticas creativas coincide con la tercera ola de pensamiento acerca de la creatividad (Craft, 2002). Se basa en los sucesos críticos en la enseñanza y el aprendizaje (Woods, 1993), considerando las necesidades de los estudiantes y la realidad, los problemas reales y la búsqueda de información de primera mano. La enseñanza y el aprendizaje se desarrollan a partir del contexto natural del alumno y desde una perspectiva holística (Jeffrey y Woods, 2003). El plan de trabajo, a modo de espiral, permite revisar todas las áreas del conocimiento, en el marco de una actividad social con el apoyo de profesores, alumnos, padres y visitantes. El aprendizaje se deriva de los principios del constructivismo y el constructivismo social, en una cultura de colaboración que promueve la energía creativa. La expresión creativa, la resolución de problemas o preguntas y maximizar los recursos son estrategias que, cuando se llevan a cabo de manera sistemática, pueden permitir el desarrollo creativo. (Woods y Jeffrey, 1996; Jeffrey, 2006; Troman y Jeffrey, 2007). En este contexto, el texto libre (Clanché, 1994;

Vigo, 2004) y la expresión fotográfica (Bautista, 2011; Rayón y de las Heras, 2011) constituyen dos ejemplos dinamizadores del proceso.

Desde esta perspectiva, nuestro propósito es contribuir a la preparación de futuros profesores capaces de articular la atención a la heterogeneidad de la población en la escuela, incorporando la reflexión y la investigación a través de prácticas creativas en nuestra materia. Es un modo de implicar a los estudiantes en un proceso de investigación y, a la vez, de considerar sus experiencias e intereses.

2. LAS CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN ESTÁN EN RELACIÓN CON LAS SIGUIENTES CONSIDERACIONES

940

La enseñanza creativa se presenta como una oportunidad y, a la vez como un desafío, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Su implicación en el proceso de reflexión e investigación podría mejorar el desarrollo de una competencia clave de su perfil profesional en el momento actual, como es la atención a la diversidad.

Nos interesa conocer la percepción de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza creativa. Se trata de entrar en un proceso de intercambio y mejora que contribuya al desarrollo de su formación, teniendo en cuenta los significados presentes en sus distintos puntos de partida. Las preguntas de investigación se concretan en los siguientes aspectos:

- ¿Cómo entienden los estudiantes de maestro la “enseñanza creativa” y el “aprendizaje creativo”?
- ¿Cómo contribuye el intercambio de percepciones y significados a la reconstrucción de significados?
- ¿Cuáles son las implicaciones de esas interpretaciones para el aprendizaje de todos los niños y la enseñanza para todos?

3. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Participantes

El contexto de estudio es la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en el Grado de Maestro de Educación Primaria, con los 108 estudiantes de dos grupos de 2º curso, en la asignatura de “Atención a la Diversidad”. La asignatura considera, de modo específico, el estudio de la atención educativa en un aula con alumnos que presentan distintas necesidades. Se desarrolla a lo largo del segundo cuatrimestre del curso, después de la realización de las Prácticas Escolares I.

Los estudiantes son participantes activos en el proceso de investigación al reconocer su implicación en el proceso de análisis, reflexión y contraste de perspectivas a lo largo del desarrollo de la asignatura.

Objetivos

Con la intención de conocer cuáles son las perspectivas de nuestros estudiantes sobre las prácticas de enseñanza creativa que se desarrollan en los centros educativos al atender a las distintas necesidades educativas de los alumnos, se consideran los objetivos que se indican a continuación:

- Identificar cuáles son las representaciones de los estudiantes acerca de la enseñanza creativa y el aprendizaje creativo en la escuela.
- Conocer cuáles son las implicaciones de esas interpretaciones para el aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

Desde una perspectiva basada en el interaccionismo simbólico se pretende explorar cuáles son los modos en que los estudiantes gestionan sus intereses frente a situaciones ambiguas y conflictivas (Woods 1996), como la atención a la diversidad en la escuela.

Los métodos etnográficos permiten recoger y contrastar la información a lo largo del proceso. Como instrumentos de investigación para examinar las diferentes perspectivas de los estudiantes se incluyen la imagen, la expresión escrita y la entrevista. Es una investigación colaborativa que implica a los participantes como compañeros en la creación, producción y discusión de imágenes (Cohen, Manion y Morrison, 2011, 529). Los estudiantes pueden utilizar distintos lenguajes como representación de la realidad que a su vez les capacitan para el análisis y la investigación etnográfica en su realidad profesional (Gutiérrez, 2011). Desde esta perspectiva, se trata de profundizar en los distintos significados que reflejan los estudiantes a partir de la expresión escrita y fotográfica de las prácticas de enseñanza creativa.

El texto libre (Freinet, 1973) se toma como instrumento de investigación (Pareja y Lorenzo, 2006). La expresión escrita libre facilita que los estudiantes puedan transmitir sus percepciones sobre distintas situaciones de enseñanza creativa. La lectura de las mismas por el resto de los componentes podría contribuir a la ampliación de los significados que subyacen tras una primera interpretación.

Entendemos la fotografía como una herramienta que facilita la participación. Asimismo, posibilita a los estudiantes que expresen su comprensión de la enseñanza creativa, reflexionen sobre la misma y reconstruyan dicha comprensión desde su experiencia. Igualmente, permite que los

estudiantes puedan crear e introducir contenidos (Rayón y de las Heras, 2011) que después serán trabajados en la asignatura. Los estudiantes pueden participar de forma activa en el proceso de investigación y colaboración con el investigador (profesor), pudiéndose llegar a un aprendizaje compartido (Harper 2002; Pink 2007, cit. en Cottle, 2011). Los estudiantes, seleccionan las imágenes que representan una enseñanza creativa. La imagen constituye un instrumento exploratorio que permite conocer cuál es el significado que atribuyen los estudiantes a acciones creativas que facilitan la atención a la diversidad. Es una herramienta que puede facilitar la comprensión de diferentes realidades y experiencias.

De este modo, consideramos la relación entre imagen, voz y narrativa (Luttrell, 2010). Es importante estudiar los vínculos y los cambios.

El análisis de la información se realiza con el interés de entender qué es para ellos una enseñanza creativa. Las bases de la enseñanza creativa nos ayudan a analizar y a estructurar la información recogida a partir de contenidos y temas (Pink 2007). Entre los códigos inductivos se incluirá quiénes son los niños, objetos y materiales, actividad, relaciones sociales, miradas y gesto (Luttrell 2010).

4. DESARROLLO Y PROCEDIMIENTO.

Las voces de los estudiantes

En una primera fase, contactamos con los estudiantes de la asignatura de “Atención a la Diversidad”, al final del primer semestre del curso 2011-2012, una vez que habían elegido Centro para la realización de sus Prácticas Escolares I. Se les solicitó la toma de información sobre situaciones que les resultasen creativas en el proceso de enseñanza. Se propuso la fotografía como primer instrumento de recogida de información. No obstante, también se consideró la expresión escrita en un doble sentido. De una parte, como instrumento complementario para explicar el contexto y el sentido de las fotografías seleccionadas. De otra parte, como único instrumento en los casos en los que la toma de imágenes no pudiera realizarse. El investigador (profesor) pide a los participantes que tomen las imágenes (Flick, 2004) para que ellos seleccionen lo que consideran importante.

Intercambio de representaciones y significados

En un segundo momento, al inicio de la asignatura, los estudiantes intercambian y contrastan la información recogida durante las prácticas escolares. En pequeño grupo, cada estudiante explica y justifica la selección realizada. Las imágenes tienen que ser vistas en el contexto social y cultural (Banks, 1995) de la producción de la imagen. Así puede dar más ideas de las relaciones sociales y los significados (Thomson 2008, cit. en Cottle, 2011). Un secretario en cada grupo se encarga de recoger la información aportada por el autor de la fotografía o el texto y las distintas

interpretaciones que hacen los demás miembros del grupo, con las decisiones finales en torno a las imágenes y los textos seleccionados.

Las fotografías tomadas por los estudiantes y los textos escritos constituyen un conjunto de datos que pueden ser negociados de forma colaborativa teniendo en cuenta su visión desde su contexto particular. Este planteamiento es importante de cara a que los estudiantes comprendan que el aprendizaje que pretendemos que ellos logren, lo estamos desarrollando en nuestro proceso de clase.

Consideramos que tanto la imagen como el texto no son neutrales; dan mensajes y la audiencia los interpreta de diferentes maneras. Nosotros los miramos proyectando nuestros valores, biografías, culturas y trayectorias (Rose, 2007, 11, cit. en Cohen, Manion y Morrison, 2011, 528). Una característica esencial de una imagen es su audiencia y la manera en que la audiencia ve y lee la imagen (Fiske, 1995, cit. en Cohen, Manion y Morrison, 2011). Consideramos las imágenes visuales como “contar una historia”, un discurso más que como una realidad objetiva. Las imágenes crean su propia forma representacional y simbólica. La fotografía o conjunto de fotografías, es utilizada para promover discusiones, reflexiones, comentarios y observaciones (Banks, 2007). De acuerdo con Luttrell (2010: 225, cit. en Cottle, 2011) una imagen particular puede representar múltiples perspectivas e interpretaciones. Por tanto, la discusión de distintas voces puede poner en juego contextos particulares de voz pedagógica (Thomson, 2008, cit. en Cottle, 2011).

En ese proceso se solicita a los estudiantes que consideren la relación de las imágenes y textos con la atención educativa a un grupo heterogéneo. Los estudiantes analizan los dilemas y cuestiones de las situaciones creativas que podrían facilitar la enseñanza con un grupo heterogéneo.

Cambios en las representaciones

En un tercer momento, tras el estudio más sistematizado de los contenidos de la asignatura, los estudiantes vuelven a interpretar la información recogida durante su estancia en los colegios de prácticas. En este momento se espera que los estudiantes incorporen en el análisis aspectos didácticos y organizativos y, a través de la entrevista, reflexionen sobre los cambios en sus argumentos.

En este contexto, entendemos que el sentido inicial de la imagen puede cambiar con el tiempo y con la interacción entre los distintos participantes que analizan la información. Los estudiantes pueden seleccionar la imagen con un objetivo pero este puede cambiar. Las profesoras, como investigadoras, estamos alerta. Por ello, se solicita a los estudiantes que contextualicen la fotografía y justifiquen la selección de la misma. Se trata de “asegurar que la fotografía no sea leída de diferentes maneras a cómo lo ha hecho el investigador” (Cohen, Manion y Morrison,

2011, 591). Además, aunque la idea es dar la voz a los estudiantes, hay que tener en cuenta las relaciones entre los estudiantes y los profesores del aula en que han tomado las fotografías y han escrito los textos, pudiendo en ocasiones, estar condicionados por ellos.

Finalmente, estudiantes y profesor elaboran un informe que es remitido a los centros cuyas prácticas han servido de referencia.

5. BENEFICIOS

Los estudiantes se incorporan a un proceso de reflexión e investigación, siendo éstas significativas. Sus percepciones y el análisis de las implicaciones de las prácticas creativas se trasladan a las escuelas. Se les dice a los estudiantes que su voz puede ser escuchada en las escuelas.

La expresión escrita libre y la expresión fotográfica junto al diálogo se presentan como una oportunidad y, a la vez como un desafío, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros de maestros. Asimismo se constituyen como un medio de desarrollo y enriquecimiento profesional en el aula (Bautista, 2011).

Los centros de prácticas reciben la información sistematizada y contrastada sobre sus prácticas. Proporcionan contenidos de reflexión para el profesorado de las escuelas. La sostenibilidad del trabajo tiene lugar en el sentido de que puede contribuir a la mejora de la formación del profesorado en ejercicio.

6. LIMITACIONES

Las limitaciones proceden de los condicionantes del centro escolar. En muchos centros, a pesar de que nos encontramos en la era digital, la captación de la imagen sigue siendo un problema. La narrativa digital, como señalan Lison (2011) y Correas (2011), aún no es comprendida en el sentido que la caracteriza en el momento actual.

REFERENCIAS

- ACEDO, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301–302
- AINSCOW, M., & MILES, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects* 37(1), 15–34.
- AINSCOW, M., BOOTH, T &, DYSON, D. (2006) *Improving school, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- BANKS, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London:Sage.
- BAUTISTA, A. (2011). Miradas de la antropología audiovisual al estudio de las funciones de las herramientas simbólicas y materiales en educación intercultural. En A. Bautista y H.

- Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 101-112.
- BOOTH, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41, 303-318.
- CLANCHE, P. (1988). *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*. Paris: Paidós.
- COHEN, L., MANION, L. Y MORRISON, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- CORREAS, J.M. (2011). Antropología visual y tecnología educativa. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 53-67.
- COTTLE, M. (2011). Reflecting on the use of participatory visual research methods in exploring children's understandings of their social worlds. *Paper presented at the Oxford Ethnography and Education Conference, Sept 2011* (paper)
- CRAFT, A. (2002). *Creativity and Early Years Education*. London: Continuum.
- FISKE, J. (1995). Audienicing. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Methods*. London: Sage. Pp 188-98.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FREINET, C. (1973): *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- GUTIÉRREZ, A. (2011). Cultura audiovisual y enseñanza universitaria. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 216-235.
- HARPER, D. (2002) 'Talking about pictures: a case for photo elicitation', *Visual Studies*, 17: 1, 13-26
- JEFFREY, B. & WOODS, P. (2003). *The Creative School. A framework for success, quality and effectiveness*. London: RoutledgeFalmer
- JEFFREY, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Journal of Education Policy*, 36(3), 399-414.
- LISON, J.C. (2011). "Cicloconocimientos": construyendo el saber con un clic. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 15-34.
- LUTTRELL, W. (2010). A camera is a big responsibility': a lens for analysing children's visual voices, *Visual Studies*, 25:3, 224-237
- NILHOM, C. & BARBRO, A. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education* 25, 3, 239-252.
- PAREJA, J.A. Y DELGADO, M. (2006): «Aportaciones del texto «libre» freinetiano a la investigación cualitativa, una aplicación al estudio de la violencia escolar en contextos interculturales». *Revista de ciencias de la educación*, 207, 357-382.
- PINK, S. (2007). *Doing visual ethnography : images, media and representation in research*. 2nd edition. London, Sage Publications.

- POOKEWITZ, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.
- RAYÓN, L. Y DE LAS HERAS, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 68-100.
- ROSE, G. (2007). *Visual Methodologies*. London: Sage.
- THOMSON P. (2008). Children and young people: voices in visual research. In Thomson, P. (ed) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London: Routledge. pp.1-19
- TROMAN, G. & JEFFREY, B. (2007). Qualitative data analysis in cross-cultural projects. *Comparative Education*, 43(4), 511-525
- VIGO, B. (2004). Sentido y significado del texto libre. Bases para un debate. *Anuario de Pedagogía*, 9, 379-418.
- WOODS, P. & JEFFREY, B. (1996). *Teachable moments. The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- WOODS, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- WOODS, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: RoutledgeFalmer.

OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE DE TODO EL ALUMNADO

Begoña de la Iglesia Mayol y M^a Rosa Rosselló Ramon
Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación
Universitat de les Illes Balears
beego.delaiglesia@uib.es

947

RESUMEN

El objetivo de la investigación que presentamos es analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de 15 escuelas de educación primaria de Mallorca y ver hasta qué punto el Sistema Internacional de Observación y Feedback Docente (ISTOF) funciona en un contexto no-anglosajón. Este sistema de observación sirve para identificar qué prácticas docentes son más efectivas para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado. Se ha aplicado en numerosas escuelas de Reino Unido, EEUU y Australia, pero nunca en el contexto español. Mallorca sería así pionera en cuanto a este tipo de investigación.

1. INTRODUCCIÓN: ESCUELAS EFICACES, ESCUELAS INCLUSIVAS.

El movimiento de “escuelas eficaces” que se inicia en los años 70 en el ámbito anglosajón y se define como área de estudio en los 80, continúa vigente y aporta información sumamente relacionada con la aportada por el movimiento de “escuela inclusiva”. Son muchos los temas comunes que enriquecen a ambos movimientos al ser estudiados desde sus diferentes marcos de referencia y de análisis (desigualdad social, cambio, prácticas docentes) y que multiplican sus beneficios al relacionar resultados. A modo de ejemplo, actualmente consideramos incoherente definir como “escuela eficaz” aquel centro que no atiende ni asegura el aprendizaje de todo su alumnado. Llegamos incluso hasta el punto de equiparar los conceptos de eficacia e inclusión:

“Los centros educativos ordinarios que ofrecen esta orientación inclusiva constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para crear comunidades de aceptación, para crear una sociedad inclusiva y para lograr una educación para todos; aún más: ofrecen una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y en último extremo, el coste – eficacia de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1994)

Asumiendo la definición de Educación Inclusiva como “proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro de y desde la educación” (UNESCO, 2004), damos un paso más puesto que se considera que las prácticas inclusivas deben favorecer y garantizar el aprendizaje de todo el alumnado.

Por otra parte, siguiendo la misma lógica, no podría haber calidad sin inclusión, ya que si la

calidad es para todos, un indicador o factor de calidad debiera ser la inclusión. Esto nos lleva a plantear, que las escuelas de calidad por definición debieran de ser inclusivas. (Echeíta, 2008) y que se deben de evaluar indicadores de la calidad de vida del alumnado en los centros escolares (Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger i De la Iglesia, 2010).

Dicha relación tan evidente es la que fundamenta el planteamiento de la investigación que llevamos a cabo y hoy presentamos en esta comunicación.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones que usan la observación como herramienta tienen como propósito desarrollar una comprensión más detallada, profunda y holística de los contextos y los fenómenos en estudio. Así, la investigación que hoy presentamos, teniendo en cuenta las limitaciones de esta herramienta, trata de obtener la información lo más completa y precisa posible sobre las prácticas que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado.

El diseño del estudio contiene las fases siguientes:

- a) Selección de la muestra de centros de educación primaria
- b) Contacto con los centros para negociar todas las condiciones del proceso de observación
- c) Selección y formación de los observadores
- d) Observación de las prácticas docentes , a partir del protocolo ISTOF
- e) Análisis de la observación llevada a cabo
- f) Elaboración del informe a partir de los datos recogidos
- g) Contraste de los datos obtenidos con el resto de países participantes.

La Consejería de Educación y Cultura pone a disposición de la Universitat de les Illes Balears los centros de educación primaria de las Islas Baleares, sostenidos totalmente o parcialmente con fondos públicos, en los cuales se podrá realizar el estudio. Así, en la investigación, participan 9 colegios públicos y 6 centros privados concertados.

La selección de los 15 centros de educación primaria sobre los que se efectuó el estudio, se hizo de acuerdo con un muestreo intencionado y representativo que realizó el IAQSE (Institut d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu), utilizando los siguientes criterios: los resultados de las pruebas de diagnóstico 2009, el nivel socioeconómico y cultural del centro, el tamaño, titularidad y ubicación geográfica (rural-urbano) de los centros. Los centros previamente mostraron su conformidad de participar en el proyecto y el profesorado de los centros colaboró de forma voluntaria con la investigación.

3. EL PROCESO DE OBSERVACIÓN CON EL PROTOCOLO (ISTOF)

El protocolo de observación de maestros ISTOF fue diseñado por un equipo internacional de expertos en la materia de la eficacia docente (Teddle, Creemers, Kyriakides, Muijs, Reynolds & Yu, 2006) para medir comportamientos observables de los maestros/as, en relación con la enseñanza eficaz. El protocolo de observación de maestros ISTOF tiene 21 indicadores repartidos en siete componentes. Cada indicador está representado por dos o tres ítems, dando como resultado final un total de 45 ítems.

El protocolo puede ser usado en primaria, así como en secundaria. El ISTOF va acompañado de otros dos instrumentos: un cuestionario para el alumnado, para evaluar las percepciones de los alumnos sobre su profesor, sobre los componentes de una enseñanza eficaz y un instrumento para evaluar las dimensiones 'no observables' de la enseñanza (planificación).

El Protocolo de Observación no se reduce a una materia específica, actividad específica o un determinado tipo de profesor y se implementa en tres momentos:

1. Pre- Observación

El observador comunica al profesor el propósito de la observación: NO es para evaluar al profesor, sino estudiar lo que ocurre en la clase en el día a día y así recabar más información sobre qué es lo que hace que los profesores sean más eficaces en sus aulas. El observador dice al profesor que no prepare nada especial para la observación, el profesor debe hacer lo que tenía planeado.

El observador debe hablar con el maestro antes de que la clase empiece para hacerse una idea del grupo de alumnos y del contenido y propósito de la clase que será observada. Esto es necesario para hacer juicios apropiados sobre algunos de los ítems del Protocolo de Observación (sobre la forma en que el profesor maneja las diferencias entre los alumnos).

2. Observación

Cada observación se realiza en un aula y con una duración de una clase/asignatura (normalmente 40-50 min). Los primeros 30-35 minutos el observador mira al profesor y a los alumnos y toma notas en el formulario de observación sobre qué está ocurriendo en clase. Durante los últimos 10-15 minutos, el observador rellena el Protocolo de Observación, estando todavía dentro del aula.

3. Post- Observación

El observador rellena los ítems restantes del Formulario de Información de la Observación. Posiblemente el observador tenga que reunirse de nuevo con el profesor para completar la información. Hay un espacio para comentarios en el formulario de información. Después de las observaciones, se valoró la fiabilidad del observador usando Cohen's Kappa. Como los datos son ordinales y se utilizaron más de dos observadores, se calculó el coeficiente de correlación intra-clase para analizar la concordancia. ICC's para las dos observaciones estableció la concordancia de 0.72 en la primera observación y de 0.88 en la segunda.

4. RESULTADOS OBTENIDOS CON EL ISTOF RELACIONADOS CON PRÁCTICAS DOCENTES EN EL AULA

950

El promedio de ítems descriptivos, mediana, desviación estándar y rango que se presentan en el cuadro muestran que, en general, los maestros/as obtuvieron una puntuación relativamente alta. Hubo, sin embargo, grandes diferencias entre los ítems en relación a los niveles y variaciones. Ítems con promedios altos tienden a una variación muy baja, con un rango de no más de 2 (correspondiente a las clasificaciones de mínimo 3 y máximo 5), en algunos casos.

Los ítems con puntuaciones más altas fueron los siguientes:

- Las actividades asignadas por el profesor están claramente relacionadas con lo que los estudiantes han aprendido
- Se toman medidas para minimizar las distracciones
- El profesor comienza la lección a tiempo
- El profesor muestra respeto por los estudiantes tanto en su comportamiento como en su uso del lenguaje
- El maestro se comunica de manera clara y comprensible

Todos los ítems anteriormente presentados tienen un promedio de más de 4.5, una desviación estándar inferior a 0.6, y un rango de no más de 3.

En cambio, los ítems con puntuaciones más bajas fueron los siguientes:

- El profesor hace una distinción entre los tipos de actividades para diferentes grupos de alumnos
- El profesor da más oportunidades de práctica para los estudiantes que lo necesitan
- El profesor pide a los estudiantes identificar porque actividades específicas se revisarán en la lección
- El profesor anima a los estudiantes a hacerse preguntas entre ellos y explicar su comprensión de los temas

- El profesor motiva a los estudiantes a pensar en las ventajas y desventajas de ciertos enfoques

Todos estos ítems tuvieron promedios menores de 3, un rango de 4 y una desviación estándar de más de 1.4.

5. CONCLUSIONES

Los ítems en los que los docentes obtienen puntuaciones más altas son los que se relacionan con las habilidades y estrategias básicas de la enseñanza, es decir, con el control de la dinámica del aula (puntualidad, respeto, claridad, atención...).

En cambio, los ítems en los que los docentes obtienen puntuaciones más bajas se refieren a las que favorecen el desarrollo de habilidades meta cognitivas de los estudiantes y a las que brindan diferentes posibilidades de participación a todo el alumnado, con independencia de las capacidades y necesidades que tenga.

El sistema de observación ISTOF nos permitió recoger la dificultad de los docentes que participaron en el estudio para diseñar y llevar a cabo programaciones multinivel. Así como también, observamos que no es frecuente potenciar el aprendizaje cooperativo o el simple hecho de considerar a los iguales como un buen recurso para favorecer el aprendizaje de todos y todas.

Al analizar los resultados según las características del alumnado y seleccionando el colectivo de alumnos con NEE, observamos correlaciones de moderadas a fuertes en particular, con los siguientes ítems:

- Los estudiantes se comunican con frecuencia en temas relacionados con las actividades.
- El profesor utiliza diferentes estrategias de enseñanza apropiadas para diferentes grupos de estudiantes.
- El profesor aclara los objetivos de la lección al comienzo de la misma.
- El profesor invita a los estudiantes a utilizar estrategias que pueden ayudar a resolver diferentes tipos de problemas.
- El profesor anima a los estudiantes a hacerse preguntas entre ellos y explicar su comprensión de los temas.
- El profesor pide a los estudiantes reflexionar sobre las soluciones / respuestas que dieron a los problemas y preguntas.
- El profesor utiliza sistemáticamente el material y los ejemplos de la vida cotidiana de los alumnos para ilustrar el contenido del curso.
- Los estudiantes son invitados a dar sus propios ejemplos.

- El maestro crea actividades con el propósito de involucrar a todos los estudiantes en el trabajo proactivo.
- Se toman medidas para minimizar las distracciones, y
- El maestro se ocupa de la mala conducta y las interrupciones al referirse a las normas establecidas en el aula.

Una vez más, las correlaciones son todas negativas, lo que sugiere una enseñanza menos efectiva en términos de la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en nuestra isla.

Para terminar, confirmamos que el uso de instrumentos de observación, como el ISTOF, permite analizar las prácticas docentes e identificar aquellas que favorecen el aprendizaje de todo alumnado en las aulas.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. Y WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- ECHEÍTA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto" *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, Vol. 6, No. 2
- MUIJS, R.D., & REYNOLDS, D. (2004). *Effective teaching: Research and practice* (2nd Ed.). London: Paul Chapman
- MUNTANER, FORTEZA, ROSSELLÓ, VERGER Y DE LA IGLESIA. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad durante su proceso educativo*. Palma de Mallorca: Edicions UIB
- TEDDLIE, C., CREEMERS, B., KYRIAKIDES, L., MUIJS, D., & YU, F. (2006). The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. Manuscript accepted for publication. *Educational Research and Evaluation*. 12(6), 561-582).
- TEDDLIE, CH. & REYNOLDS, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press
- UNESCO (1994). *Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

MESA E1B
DIALOGOS EN RELACIÓN CON
INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (I)



953

RESUMEN

Derechos sin etiquetas es un eslogan que en ámbito de la discapacidad y de la educación especial se desarrolla a partir de los años setenta del siglo pasado, esto es, hace cuarenta años. Entonces los estudios que se venían desarrollando sobre los efectos de las etiquetas llevaron a revisar críticamente las prácticas de diagnóstico que se venían desarrollando. Nuestro trabajo presenta los resultados de un estudio empírico, cuyo propósito es evidenciar la persistencia, en la actualidad, de prácticas de diagnóstico que secundan el modelo tradicional de educación especial que asocian el tratamiento a un diagnóstico centrado en el déficit. Este culmina con la asignación de una etiqueta y con la separación del alumno o alumna del currículum ordinario, del aula ordinaria, incluso de la escuela ordinaria, como condición para el “tratamiento”. Obviamente estas prácticas deben ser revisadas porque son contrarias a las de una educación inclusiva.

954

1. INTRODUCCIÓN

Derechos sin etiquetas es un eslogan que en ámbito de la discapacidad y de la educación especial se desarrolla a partir de los años setenta del siglo pasado, esto es, hace cuarenta años. Entonces los estudios que se venían desarrollando sobre los efectos de las etiquetas llevaron a revisar críticamente las prácticas de diagnóstico que se venían desarrollando. Los trabajos de Douglas y Scott (1972) *Theoretical Perspectives on Deviance*, o el de Mercer (1974) *Labeling Mentally Retarded*, insistieron en la idea de que las etiquetas no sólo no eran tan neutras como se mantenía, sino que tenían una profunda repercusión en la vida del sujeto. De tal modo que cuando a un sujeto se le asigna una etiqueta, su poder esencializante hace que el sujeto deje de ser el mismo para ser lo que la propia etiqueta indica que debe ser. A partir del momento en que un sujeto es etiquetado, toda relación con él, toda intervención, estará mediada por la etiqueta.

Apple (1979) señaló que definir con estos parámetros al alumnado, mediante el uso de una terminología cuasi-científica, cuasi-clínica y terapéutica, y mostrar que son realmente “diferentes”, había llevado a eludir las implicaciones éticas e ideológicas de estas prácticas.

El trabajo de Ysseldyke, Christenson, Pianta, Thurlow y Algozzine (1982), analizó el proceso mediante el cual los profesores mandan a los alumnos a ser diagnosticados y el de Ysseldyke, Christenson y Algozzine (1982) cuantos de los alumnos enviados a diagnóstico eran remitidos posteriormente a programas de educación especial. En este caso los resultados demostraron que al 92% de los alumnos remitidos por el profesorado se le pasan pruebas y que de éstos un

73% pasan a programas especiales. El trabajo constataba cómo una vez que pasan a estos servicios pocos volvían al aula ordinaria.

El reconocimiento del diagnóstico como *el punto crucial en el que ciertos niños son juzgados diferentes de otros* (Tomlinson, 1982: 82), hizo que a partir de los años 80 las algunas investigaciones se centraran en sus implicaciones, pues se consideró un hecho evidente que las prácticas de clasificación eran *una mezcla de valores sociales, económicos, políticos y educativos* (Ysseldyke, 1986:16). Y señalaba la necesidad de *documentar no sólo los modos en los que los factores sociales, económicos y políticos influyen en el proceso de toma de decisiones, sino también las tendencias sociales, políticas y económicas alternativas para tomar decisiones* (1986: 22).

Para Rist (1991), la teoría del etiquetado ofrece un marco legítimo desde el que analizar procesos sociales que influyen en la experiencia educativa, pues permite examinar lo que sucede dentro de las escuelas. Este enfoque insiste en la necesidad de desplazar la atención desde la preocupación exclusiva por el individuo hacia la preocupación fundamental por el proceso mediante el cual llega aplicarse la etiqueta de desviado. Partiendo del hecho de que son los grupos sociales los que crean las normas que sirven de referencia para considerar un comportamiento como desviado, se ha de considerar que no hay un acuerdo claro sobre lo que supone desviarse de la norma, así que lo que finalmente se considera como una desviación es el resultado de diversas contingencia sociales que se ven influidas por los que tienen poder para reforzar estas clasificaciones. De ahí que el papel de los profesionales del diagnóstico se cuestione por estar revestido de un poder que excede su competencia técnica en el uso de los instrumentos diagnósticos.

Estos trabajos influyen en el modo en que se afrontan los procesos diagnósticos y aparecen alternativas al diagnóstico-tratamiento tradicional como el *diagnóstico basado sobre el curriculum*, la *intervención pre-referral*, la *enseñanza directa* que intentan no etiquetar e intervenir sin necesidad de sacar al alumnado con dificultades de su clase. En Estados Unidos la NASP (Asociación Nacional de Psicólogos Escolares) aceptará el eslogan “derechos sin etiquetas” como la orientación de un cambio necesario en la práctica; y en Inglaterra, el concepto de “necesidades educativas especiales” se planteará como una alternativa a la organización tradicional de los servicios de educación especial en torno a las categorías de diferencias (Warnock, 1978). Sin embargo, años más tarde, a pesar de toda la retórica desarrollada sobre la necesidad de una educación inclusiva, la práctica del diagnóstico sigue conduciendo al etiquetado.

En Estados Unidos, Glasser y Silver (1994) se refirieron a la presión de padres, profesores y administradores ejercían sobre las escuelas para “etiquetar” como niños que necesitados de servicios especiales a aquellos que no encajan en esta categoría pero que de otra forma no tendrían la oportunidad de progresar en el sistema educativo. Descartar la etiqueta de niños con

dificultades de aprendizaje parece que equivale a negarles ayuda. Pero, aunque se hagan esfuerzos para que la etiqueta no sea un estigma, el significado de la misma implica que la causa del problema está en el niño y no en el sistema de enseñanza. Estos autores señalaban los efectos negativos de esta “bienintencionada situación”:

- Al alumnado al que se le asigna una etiqueta se le ubica en clases con oportunidades limitadas para el desarrollo de conocimientos y habilidades en relación con las clases normales.
- No se toma en consideración la reestructuración de la enseñanza cuando se opta por una opción fuera del sistema ordinario de enseñanza.
- Las decisiones sobre sacar a un alumno del aula pueden tener su origen en el mantenimiento del sistema de enseñanza, excluyendo a todo el alumnado de opciones de aprendizaje más eficaces para todos.
- Sacar al alumnado con problemas de aprendizaje de las aulas significa limitar las experiencias del profesorado, al evitar tener distintos estilos de aprendizajes a los que dar respuesta.

En el Reino Unido, Skidmore (1998), analizaba los efectos negativos de las políticas centradas en las necesidades educativas especiales, criticando la repercusión que este concepto, fundamentalmente la que lleva a entender la causa del fracaso escolar como un problema individual. Para este autor, el problema de la causa no sólo impide una respuesta institucional, sino que nos remite a un enfoque que se desliza hacia planteamientos tradicionales de diagnóstico-tratamiento y no, como sería deseable, a un problema de análisis de la situación educativa en las que están implicados aspectos relativos al currículo y a la propia organización de la escuela.

En este mismo contexto, Runskiwick-Cole y Hodge (2009) nos recordaban que el Código de Práctica de 1994 en Inglaterra siguió haciendo referencia a diferentes categorías:

- Dificultades de aprendizaje.
- Dificultades específicas de aprendizaje.
- Dificultades emocionales y de conducta.
- Dicapacidades físicas.
- Discapacidad sensorial (audición).
- Discapacidad sensorial (visión).
- Condiciones médicas.

Y, aunque estas categorías fueron reemplazadas por cuatro áreas de necesidad en el Código de Práctica del 2001 (área cognitiva y de aprendizaje, área de la comunicación y de la interacción, área del desarrollo social, emocional y de la conducta y área física y/o sensorial), el término de “necesidades educativas especiales” ha seguido significando exclusión, al seguir asociado a

necesidades del alumnado y no a las necesidades del propio sistema educativo de ser más inclusivo.

Para Vehmas (2010) *Si hay problemas en la escuela, el discurso de la educación especial nos dirige con determinación inamovible como siempre a la causa habitual: el alumno desviado* (p.92).

Nuestro trabajo presenta los resultados de un estudio empírico, cuyo propósito es evidenciar la persistencia, en la actualidad, de prácticas de diagnóstico que secundan el modelo tradicional de educación especial que asocian el tratamiento a un diagnóstico centrado en el déficit. Este culmina con la asignación de una etiqueta y con la separación del alumno o alumna del currículum ordinario, del aula ordinaria, incluso de la escuela ordinaria, como condición para el tratamiento.

957

2. MÉTODO

El estudio empírico que presentamos se basa sobre la caracterización de los niños y niñas incluidos en 8 aulas de apoyo a la integración, 2 aulas de pedagogía terapéutica (PT) y 3 aulas específicas. La selección de estas aulas no ha sido intencionada, es debida a la facilidad de acceso a las mismas. Estas aulas pertenecen todas a Centros de Educación Infantil y Primaria de Sevilla (capital). Las denominaciones de aula de apoyo a la integración o aula PT son las que se utilizan en los centros, no diferenciándose en la práctica ni por una mayor o menor permanencia del alumnado, ni por las características del mismo.

Los datos han sido recogidos por estudiantes de la especialidad de educación especial de la Diplomatura de Maestros/as de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, de las aulas donde desarrollaron sus prácticas bajo mi supervisión. La información les fue facilitada por el profesorado de éstas aulas y fue recogida en los informes presentados por estos estudiantes al finalizar su periodo prácticas. Se realizó un vaciado del contenido de los informes correspondiente al apartado “caracterización del alumnado de la clase” ¹⁰⁹y se hizo un análisis del mismo.

3. RESULTADOS

Hemos organizado los resultados atendiendo a las diferentes tipologías de aulas analizadas, aunque podremos apreciar que no existen diferencias significativas entre las aulas de apoyo y las llamadas “PT” en cuanto al alumnado que acude a ellas. Por su parte, las aulas específicas, son menos específicas de lo que pretenden ser a juzgar por la heterogeneidad del alumnado escolarizado en ellas.

¹⁰⁹ En este trabajo ha colaborado el alumno interno del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa, David Guerrero Jiménez, estudiante de último curso de la Licenciatura de Psicopedagogía.

3.1. Aulas de apoyo a la Integración

Hemos revisado 8 aulas de apoyo a la integración en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) en las que, en ningún caso, se utiliza el concepto de “necesidades educativas especiales”. En algunos casos la descripción del alumnado que acude a la clase se asocia a un diagnóstico médico que justifica los problemas de aprendizaje, por ejemplo en el aula 1, encontramos las siguientes descripciones:

Hemiparesia derecha secundaria a una operación. Tiene implantadas dos válvulas de derivación como tratamiento de hidrocefalia. Es un niño operado de un tumor cerebral a los dos años que tiene problemas de memoria a corto plazo. Siendo diestro, ha perdido parte de la facultad de movimiento en la mano derecha y debe realizar todas las funciones con la mano izquierda. La pierna derecha funciona con bastante eficacia. Corre, salta escaleras. Tiene los pies planos, más el derecho. La mano derecha está mucho más ejercitada y el niño se niega a usarla cuando puede. Tarda en responderle y el trabajo provoca rigidez después de algunas repeticiones. El trabajo escolar, es por tanto escaso, lento y pobre. El nivel de aprendizajes conceptuales está dentro de la normalidad. No se acuerda de un día para otro de sus tareas. No se relaciona con los otros niños/as.

Alumna con espina bífida del tipo meningoceles lumbosacro con hidrocefalia corregida con válvula de derivación. Usa pañales por vejiga neurógena. Es autónoma en el WC y en deambulación. En aspectos intelectuales obtiene una puntuación que permite situarla en un nivel límite con la normalidad, con las siguientes características: están al límite las puntuaciones relacionadas con la comprensión verbal y con el razonamiento perceptivo. Posee buena memoria de trabajo. La velocidad de procesamiento obtiene puntuaciones intermedias. Es muy sociable. Autónoma en la alimentación, pero no en el vestido y baño. Nivel de lenguaje oral por debajo de su edad media.

En ambos casos llama la atención como aunque se supone que la situación determina un desempeño escolar pobre, se reconoce que los niveles están dentro de la “normalidad” o en el límite. El diagnóstico se hace más confuso en otros casos, por ejemplo, se considera que un alumno tiene “Disfunción por trastorno del lenguaje (esto es, media lengua)”, entendiéndose como un trastorno de comunicación que no puede ajustarse a un diagnóstico exacto. Parece que el diagnóstico exacto se asocia a una determinada etiología. Esta tendencia también está presente en el aula 4, en que se describen casos de Neurofibromatosis (Síndrome de Recklinghausen) y Trastornos dismetabólicos u otros que repercuten en un retraso madurativo que no se especifica como afecta al rendimiento escolar. Como el caso de este niño de cuatro años:

Macrocefalia y conducto auditivo más pequeño de lo normal. Defensas muy bajas por lo que casi siempre está enfermo. Dificultad para hablar y vocalizar bien. Tímido y con dificultad para relacionarse. Se distrae mucho.

En las aulas analizadas sólo se constatan dos casos de Síndrome de Down (aula 6), dos casos de Síndrome de Asperger y un caso de parálisis cerebral; en el resto de los casos debemos referirnos a las llamadas “categorías subjetivas” de discapacidad, que presentan descripciones muy diferentes en una u otra aula. Por ejemplo, en el aula 2, todo el alumnado está caracterizado por “retrasos madurativos”, “retrasos psicomadurativos” y “retrasos mentales”, su origen está asociado a un factor común, el origen social, económico y cultural medio-bajo:

...tienen el factor común del ámbito familiar: todos estos niños pertenecen a familias de un nivel social, económico y cultural medio-bajo. Estas familias además tienen problemas personales que en alguno de los niños ha llegado a crear deficiencias y retraso en el lenguaje (disfasia).

Además se constata el apoyo a dos alumnos a los que se les asigna la etiqueta “DES”, vinculada también al medio sociocultural.

Alumna de diez años escolarizada en cuarto de primaria con discapacidad personal, deficiencia intelectual leve. Se puede deber a condiciones socio-educativas desfavorables con ambiente pobre en estímulos culturales .

Las dificultades asociadas al entorno sociocultural están presentes en todas las aulas, a veces relacionadas con una caracterización étnica (aula 3):

Niño procedente de etnia gitana, no tiene adaptación curricular individualizada. Entorno social de clase baja, vestimenta, higiene y nivel cultural difiere considerablemente con el resto de compañeros.

Otras veces relacionada con determinadas nacionalidades asociadas a situaciones de inmigración, circunstancia particularmente significativa en el aula 7:

- Alumna boliviana. Cursa cuarto de primaria. Adoptada. Presenta déficit intelectual (Border-line). Dificultad para solucionar situaciones y comprender órdenes complejas.
- Alumna de origen marroquí con dificultades de aprendizaje. Más problemas en el área del lenguaje .
- Alumno de once años en quinto de primaria. Niño de origen rumano adoptado. Discapacidad del desarrollo.
- Alumno peruano que vive en un entorno desfavorecido y que posee baja habilidad social aunque a nivel intelectual es normal.

Es interesante observar como en algunas aulas algunas categorías predominan sobre otras y, entre ellas la de “retraso madurativo” es la más recurrente. En el aula 8 se especifica que son “retrasos madurativos escolares”. También predominan en este aula los casos de “retraso del lenguaje”, de hecho en este centro los casos se reparten entre estas dos categorías. Los trastornos del aprendizaje que aparecen en estos ocho casos analizados se corresponden con las siguientes categorías:

Trastornos emocionales	Trastornos de la lengua escrita	Trastornos del lenguaje	Trastornos de la atención y/o hiperactividad
- Inmadurez emocional con baja autoestima y desmotivación - Problemas emocionales - Labilidad emocional e impulsividad	- Dificultades en la comprensión lectora y escrita (3 casos). - Dislexia	- Disfasia - Dislalia funcional - TEL - Retraso del lenguaje	- Falta de atención y negatividad - Atención dispersa - Hiperactividad (2 casos) - TDAH (3 casos)

La alusión a problemas intelectuales es también recurrente, a veces se hace alusión a un CI bajo (aula 7), aunque aparecen también expresiones tales como “desarrollo cognitivo inferior” (una alumna en aula 4), con “discapacidad intelectual leve” (tres alumnos en aula 3), y retraso mental leve (un alumno en el aula 5).

3.2 Aulas de Pedagogía Terapéutica

En aula 1 el alumnado tiene edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años, de los 10 alumnos/as que conforman este grupo, tres están diagnosticados como autistas, a pesar de que se caracteriza al alguno de ellos de la siguiente manera:

Caprichoso, alegre, grita y no pide las cosas correctamente. Ha desarrollado un lenguaje y habla, pero no es totalmente funcional, pues tiende a repetir las mismas frases del adulto. Escasas relaciones sociales. Está en el aula ordinaria, y una de las horas va al aula de PT.

El resto del alumnado está caracterizado por un retraso mental (4 casos con un “CI leve”), un caso con el Síndrome de Prader-Willi, al que se asocia su “escaso tono muscular”, sin indicar la repercusión en las tareas escolares. Tampoco se especifican las dificultades escolares de un caso de “síndrome de alcohólico fetal”, aspecto que si se tiene en cuenta en un caso de Síndrome de Down, en el que se especifica que están afectadas todas las áreas del desarrollo. El diagnóstico del último caso es de hiperactividad.

En el aula 2 también se caracteriza en su mayoría al alumnado por un “retraso mental leve”, a veces unido a déficits de atención e hiperactividad. Se aclara en uno de los casos de hiperactividad que, al tomar la medicación adecuada, se ha conseguido que presente más atención y siga el mismo currículum que el resto de la clase. La tutora argumenta que realmente no tiene mucho sentido que siga en el aula de PT.

También en este aula se alude al diagnóstico médico de un alumno presenta epilepsia parcial sintomática, como portador de VDVP (Válvula de Derivación Ventrículo Peritoneal) ha debido ser operado en varias ocasiones, circunstancias que en alguna media se asocia, aunque no se explica, a ciertas dificultades de comprensión. Finalmente, en este aula, uno de los alumnos está diagnosticado de “TGD del tipo Asperger” que se asocia a dificultades para comunicarse y relacionarse socialmente, y a una baja tolerancia a la frustración.

En aula 3, aparecen tres casos con Síndrome de Asperger, uno de ellos no está diagnosticado pero los profesores y el tutor coinciden en que lo tiene. A esta aula, que está ubicada en un CEIP de integración preferente de alumnado con problemas de audición, acuden alumnos y alumnas que se considera que no pueden alcanzar el nivel de su clase, sobre todo en los cursos superiores de primaria (tres alumnos/as de 6º, uno de 5º, uno de 4º y un repetidor de 3º). El alumnado de cursos inferiores presenta además de la falta de audición otros trastornos:

Alumno de ocho años y en clase de primaria correspondiente a su edad. Su nivel de atención y aprendizaje es muy limitado y bajo. Dificultades para memorizar las cosas que aprende en clase, tiene problemas de visión, de psicomotricidad, tanto fina como gruesa, de lateralidad, etcétera. El alumno tiene un nivel intelectual y de aprendizaje que es más propio de un alumno de un centro específico de EE.

Alumno de educación infantil con sordera profunda e implante coclear. A causa de su sordera tenía muchos problemas de atención, lo cual le provocaba un retraso de aprendizaje bastante considerable.

Alumno de primero de primaria que tiene sordera leve y TDAH. Necesita apoyo especialmente en el área de matemáticas y lengua, especialmente en la lectura.

En el alumnado que acude al aula 4, predominan situaciones muy particulares, sólo en 2 de los 6 casos se hace referencia a un “trastorno de déficit de atención con hiperactividad y deficiencia mental” y a un caso de deficiencia mental que presenta un retraso curricular de dos cursos, constatándose su buena integración en el aula ordinaria, en los demás casos relacionados con el absentismo o circunstancias familiares :

Alumno de cuarto de primaria. Dificultades de aprendizaje en un periodo de absentismo escolar. Familia protectora con ideas de “la escuela en casa”. Actitudes positivas y totalmente integradas en el aula ordinaria.

Alumna de cuarto de primaria. Viene de un centro de acogida y se encuentra en una situación familiar desestructurada por lo que constantemente intenta llamar la atención por la falta de afectividad.

Alumno de segundo de primaria. Ingresado en el hospital debido a una mácula facial. Dificultades de integración por ausencias causadas por el ingreso hospitalario.

Alumno de Infantil con conductas negativas y violentas. Situación familiar desfavorecida, falta de higiene, alimentación inadecuada.

3.3. Aulas específicas

Las aulas analizadas son caracterizadas como “aulas de autismo”, aunque como veremos los datos son confusos en cuanto a la caracterización de su alumnado:

En el aula 1 hay 5 alumnos/as con edades entre los trece y los dieciséis años, sentados por orden de nivel, a los que se caracteriza de la siguiente manera:

Alumna de trece años. Requiere de ayuda completa de la profesora a la hora de realizar las actividades de clase, es inquieta, tiene estereotipias y no tiene lenguaje.

Alumno de catorce años. No tiene lenguaje, dificultad en la escritura, en ocasiones requiere la ayuda de las profesoras a la hora de realizar las actividades de clase.

Alumna de quince años. Frecuentemente requiere ayuda de las profesoras a la hora de realizar las actividades de clase, tiene estereotipias y ecolalias inmediatas.

Alumna de quince años. Tiene lenguaje, es autónoma en la realización de actividades de clase, tiene ecolalias diferidas.

Alumno de dieciséis años. Realiza las actividades por sí mismo, ecolalias diferidas y estereotipadas.

En el aula 2, nos llama la atención las descripciones del comportamiento de estos niños/as diagnosticados como autistas que hace nuestro alumno en prácticas:

Alumno de siete años de edad, diagnosticado con TGD y posteriormente como autista. Certificado de minusvalía del 65%. En el aula de autismo desde los tres años. Estereotipias. Tiene desarrollada el habla y dialoga en palabras y frases simples. Si te diriges a él te responde con sonrisas y abrazos. Muy buen rendimiento.

Alumno de ocho años de edad, diagnosticado de trastorno autista. Las áreas en las que presenta mayores dificultades son: comunicación y lenguaje, habilidades sociales y emocionales, habilidades de función ejecutiva y autodirección y en habilidades cognitivas/académicas. Tiene desarrollada el habla y la lectoescritura. Se piensa en integrarlo totalmente. Agresivo. Académicamente nivel excelente, sigue los libros y las materias que correspondía a su edad y curso.

Alumno de tres años de edad. Trastorno autista. Sonriente, buscando contacto con los demás. No tiene desarrollada el habla.

Alumno de seis años de edad. Diagnosticado de autismo infantil. Acude al logopeda para trabajar el lenguaje y la función comunicativa. Agradable, simpático y muy sociable. Da abrazos.

De diez años de edad. TGD. Autismo. No tiene desarrollada el habla, no habla, sólo balbucea y cuando quiere pedir algo, te coge de la mano para llevarte hasta lo que quiere. Es un niño muy vago. Rabieta fáciles, siempre acaba llorando. Agradable y cálido, siempre sonriendo y vagando por la clase de un lado a otro sin parar. Cariñoso.

No deja de llamarnos la atención el carácter sociable, simpático y cariñoso de estos niños y niñas que están diagnosticados como autistas. Igual sucede en algunos casos del aula 3 en la que, además de la descripción del alumno de prácticas, fui yo misma objeto de un cariñoso recibimiento por una parte del alumnado cuando fui a visitarles:

Alumno de once años que no se comunica con nadie, le cuesta mucho relacionarse y hablar. Lenguaje escaso, se comunica con gestos. Agresivo cuando se pone nervioso o no le dejan hacer lo que quiere. Buena memoria, iniciado en la escritura, se maneja bien con el ordenador.

Alumno de diez años con motricidad muy débil. No está iniciado en la escritura y tiene dificultades de concentración, de memoria y motricidad fina. Vocalización y pronunciación muy buenas.

Alumno de nueve años. Se le ha retirado la medicación en el último mes y ha empeorado. Mirada perdida, movimiento de manos. Un poco rebelde. Buen nivel de lenguaje. Se distrae con facilidad y tarda mucho en realizar las tareas.

Alumno de siete años. Dificultades expresivas, lenguaje difuso y poco claro. Muy cariñoso, buena memoria y trabaja muy bien de forma autónoma.

Alumno de cuatro años que comienza a desarrollar el lenguaje. Se comunica mucho.

4. CONCLUSIONES

Los resultados presentados nos deben llevar a reflexionar sobre la distancia que separa la retórica de inclusión, de una política educativa que se traduzca en un cambio real en las prácticas de diagnóstico y tratamiento. El modo en que se sigue procediendo en la identificación de los problemas, considerándolos como problemas individuales, derivados de las mas variadas situaciones tanto internas como externas al individuo, como justificación para sacar al alumnado del aula ordinaria, no resiste un análisis riguroso. El tipo de etiquetas que se utilizan para caracterizar al alumnado y la ausencia de información sobre las dificultades concretas de aprendizaje que hacen que no puedan seguir junto a sus compañeros/as, nos lleva a plantear la superficialidad de estas prácticas; la falta de conciencia existente sobre las situaciones reales y su impacto sobre las personas, tal y como los científicos sociales han señalado.

Los resultados muestran ejemplos de etiquetas pseudo-científicas como la de “retraso madurativo escolar” que son un modo de referirse al alumnado que no ayuda a que el sistema responda a las necesidades de todos, considerando la diversidad de características y ritmos de aprendizaje, sino a establecer diferencias que separan. Obviamente, no podemos considerar que estemos en la dirección adecuada, en esa escuela inclusiva que se comprometida con los derechos de todos/as sin necesidad de etiquetas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (1979, trad.1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- GLASER, R. Y SILVER, E. (1994) *Assessment, testing and instruction: retrospect and prospect. Review of Research in Education*, 20, 393-419.
- MERCER, J.R. (1974). *Labeling the mentally retarded*. Berkeley, CA: California University Press
- RIST, R. (1991). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. *Educación y Sociedad*, 9, 179-191.
- RUNSWICK-COLE, K. Y HODGE, N. (2009). Needs or Rights? A challenge discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36, 4, 198-203.
- SCOTT, A. & DOUGLAS, J.D. (1972). *Theoretical Perspectives on Deviance*. New York: Basic Books.
- SKIDMORE, D. (1998). Divergent pedagogical discourses. En P. Haugh y J. TOSSEBRO (eds.) *Theoretical perspectives on special education*. Kristiansand (Noruega): Høykoleforlaget AS- Norwegian Academic Press, 131-143.

- SKRTIC, T.M. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial. Una perspectiva sobre la perspectiva. En B.M. Franklin (Ed.) Interpretación de la discapacidad. Barcelona: Ediciones Pomarés-Corredor, p.35-72.
- TOMLINSON, S. (1982). *Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- VEHMAS, S. (2010). Special needs: a philosophical análisis. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 14, 1, 87-96
- YSSELDIKE, J.E., CHRISTENSON, S., PIANTA, B., THURLOW, M.L. Y ALGOZZINE, B. (1982). *An analysis of current practices in referring students for pychoeducational evaluation: Implications for change*. Mineápolis: Institute for Research on Learning Disabilities, Universidad de Minessota.
- YSSELDYKE, J.E. Y ALGOZZINE, B.(1982). *Critical issues in special and remedial education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- YSSELDIKE, J.E. (1986). The use of assessment information to make decisions about students. En R.J. Morris y B. Blatt (Eds.). *Special Education. Research and Trends*. New York: Pergamon Press.

DIFICULTADES QUE ENCUENTRA EL PROFESORADO DE APOYO A LA INTEGRACIÓN PARA AVANZAR HACIA UN MODELO INCLUSIVO EN LA C.A.P.V

Karmele Aranguren Garayalde y Jose Maria Etxabe Urbieta
Universidad del País Vasco
karmele.aranguren@ehu.es

966

RESUMEN

En este trabajo se presentan las reflexiones respecto a algunas barreras que encuentran una parte importante de los profesores de educación especial que trabajan tanto en centros públicos como concertados y en las distintas etapas educativas para avanzar hacia un modelo más inclusivo. La metodología de encuesta seguida ha permitido: 1) Conocer sus datos personales y profesionales; 2) Sondear las opiniones sobre el tratamiento de la diversidad; 3) Saber cuáles son sus metodologías de trabajo más habituales; 4) Aportar sugerencias para la superación de las dificultades.

1. INTRODUCCIÓN

El presente informe pretende dar a conocer parte de los resultados de una investigación realizada en la Universidad del País Vasco durante el curso 2010-2011, cuya finalidad ha sido describir, analizar e interpretar el perfil del profesor de apoyo en relación a su formación inicial y permanente, funciones que desempeña en los centros escolares y su valoración y satisfacción ante el ejercicio profesional.

En nuestra Comunidad, el Plan de Educación Especial de 1982 marcó un antes y un después en la manera de organizar los servicios de la Educación Especial. Desde la década del 60 y hasta la década de los 80, el alumnado llamado “especial” era atendido fundamentalmente en Centros específicos por profesorado preparado y con programas, procedimientos y materiales, específicos. Todo ello en función de las distintas discapacidades y al margen de la oferta educativa ordinaria. Una vez asumidas las competencias plenas en materia de enseñanza no universitaria (1980), publicado el Plan de 1982 y a su vez el Programa de Integración del Ministerio de Educación y Ciencia (R.D. 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial) se inicia la transformación de la escuela con la ampliación de la oferta escolar y con la creación de estructuras y recursos que se precisan para hacer gradualmente operativa la opción de la integración física y social de los alumnos denominados de necesidades educativas especiales (n.e.e.). La escolarización de estos alumnos en la escuela ordinaria se concibió con la prestación de una serie de recursos por parte de personal especializado, contemplando, el **profesor de Apoyo**, como un elemento esencial. Este profesional, denominado también **profesor de Pedagogía Terapéutica y de Educación Especial** (tres

denominaciones para un mismo profesional) **tiene asignadas unas funciones que en síntesis son las siguientes:** Intervenir con el alumnado de n.e.e. desarrollando los aspectos determinados en las Adaptaciones Curriculares o en su caso Planes de Trabajo Individual; colaborar con el profesorado tutor, consultor, orientador y el equipo multiprofesional para proceder a una evaluación de carácter curricular del alumnado, colaborar en la elaboración de materiales didácticos, colaborar en las relaciones con las familias y colaborar en la respuesta a las distintas situaciones que se derivan de la diversidad del alumnado (Orden 30 de julio de 1998).

Han pasado algo más de 25 años desde los comienzos de la Integración y desde la incorporación de este profesional al sistema educativo (anteriormente ejercían como tutores de grupo-clase completo, no eran “de apoyo” propiamente dicho) y hemos considerado conveniente la realización de un amplio estudio sobre su Perfil profesional y a su vez, dada la íntima relación, se busca la descripción, el análisis e interpretación de la realidad del cambio a una escuela inclusiva por el impacto de las políticas anteriormente mencionadas. Creemos que es el momento de evaluar la nueva realidad escolar caracterizada por la diversidad y la heterogeneidad de los grupos.

Hemos consultado el último estudio del Ararteko (2011, p.174) y en él expone que *“a pesar de que la normativa de aplicación en nuestra Comunidad propone una escuela comprensiva e integradora, una escuela inclusiva y a pesar de los avances logrados, la realidad analizada muestra que la plena inclusión no siempre se alcanza de hecho.*

Según la Administración Vasca, el profesorado especializado en P.T. intervendrá en la respuesta educativa al alumnado con n.e.e. vinculadas a discapacidades, lentitud de maduración, y trastornos graves de conducta y con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.) no vinculadas a discapacidad que cumplan los requisitos exigidos.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Planteamiento del problema

Entendemos al profesional de la Educación como alguien que posee conocimientos y competencias determinadas y que tiene también responsabilidades. En nuestra práctica trabajamos en este momento de transición con alumnado que logra la diplomatura de “Maestro/a de Educación Especial” y a la vez con alumnado que cursa los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Impartimos una asignatura titulada “Escuela Inclusiva” y está prevista la implantación de la especialidad de Educación Especial en 4º curso. En este contexto consideramos necesario detectar las dificultades sentidas por el profesorado egresado en ejercicio. Los interrogantes que planteamos en esta investigación son varios:

- ¿Qué piensan sobre el trabajo en los centros los profesores que ejercen de apoyo?
- ¿Qué opinan sobre la Escuela Inclusiva?
- ¿Es creíble el proyecto de atención a la diversidad?
- ¿Qué limitaciones encuentran en su actuación?

2.2. Objetivos de la investigación

- 1.- Obtener una caracterización socioprofesional de los profesores que trabajan en educación especial.
- 2.- Conocer su opinión en cuanto a la escuela inclusiva.
- 3.- Detectar dificultades que encuentran en su labor diaria.
- 4.- Recoger sugerencias para la superación de dichas dificultades.

968

2.3. Hipótesis

De acuerdo con los objetivos planteados, formulamos las siguientes hipótesis:

- H1: El tutor y el profesor de apoyo trabajan conjuntamente, coordinan, planifican, intercambian puntos de vista y tratan de ver qué es lo más adecuado para sus alumnos.
- H2: Para la mayoría de los profesores en sus centros la integración es una realidad.
- H3: El actual modelo de escuela inclusiva requiere de una “gran dotación de medios” para el refuerzo escolar. Los profesores opinarán en su mayoría que no se ha dado esa gran dotación de medios.
- H4: Hay que clarificar el rol del profesor de Educación Especial.

2.4. La muestra

Se ha realizado un muestreo aleatorio. Se optó por dividir la C.A.P.V. en 17 zonas, las mismas en las que intervienen los Centros de Formación e Innovación Educativa-Berritzegunes, que son Bilbao-Abando, Txurdinaga, Sestao, Barakaldo, Ortuella, Basauri-Galdakao, Getxo, Leioa, Durango, Gernika, Donostia, Irun, Eibar, Ordicia, Zarautz, Lasarte-Oria, y Vitoria-Gasteiz. De una población estimada en 1226 profesores se recogieron 351 cuestionarios debidamente cumplimentados. Para ello se contó con la colaboración de algunos Asesores/as de n.e.e. de los Berritzegune, de alumnos/as y exalumnos/as de la Escuela de Magisterio de Donostia, contactos personales de la investigadora y a determinadas zonas se enviaron los protocolos vía correo postal (basándonos en el listado que utilizan en el servicio del practicum). Se recogieron durante el curso 2010/11.

2.5. Instrumento para la recogida de datos

Como el objetivo era recabar la opinión del profesorado, la metodología más apropiada y asequible a nuestras posibilidades era la de encuesta. Se diseñó un instrumento interesante y atractivo que incluía una carta de presentación donde se explicaban claramente los objetivos y el carácter anónimo de esta investigación. En el cuestionario construido además de los datos personales se diseñaron 5 dimensiones con un total de 88 ítems, tanto de respuestas abiertas como cerradas tipo Likert. Las dimensiones son las siguientes: A) Formación del Profesorado: inicial y permanente, B) Trabajo en el Centro, C) Trabajo en el Aula: respecto al ambiente físico, respecto a las modalidades de trabajo realizadas, respecto al trabajo con alumnos/as, respecto al trabajo con las familias y respecto a la educación especial y las tecnologías de la Información y Comunicación, D) Dimensión Educativa Autónoma y E) Situación psicosomática del colectivo. Para finalizar se incluye un apartado que denominamos “Conclusiones”, un espacio libre donde los docentes pueden expresar lo que les ha sugerido el cuestionario y que no tenía lugar en los ítems planteados anteriormente.

Los resultados que presentamos corresponden a las dimensiones denominadas “Trabajo en el Centro”, “Dimensión Educativa Autónoma” y “Conclusiones”. En esta última detectamos algunas demandas directas del profesorado.

2.6. Análisis de datos

Para la explotación y análisis de datos se han utilizado dos estrategias bien diferenciadas, una para las preguntas abiertas y otra para las preguntas cerradas.

En cuanto a las preguntas abiertas, se ha realizado una lectura cuidadosa de los comentarios y criterios manifestados en las mismas, agrupando aquellas con contenidos similares y, finalmente indicando la frecuencia de aparición de cada una de ellas. El análisis de las preguntas cerradas, se ha realizado a través del programa estadístico SPSS 17.

3. RESULTADOS

De acuerdo con la estructura del cuestionario presentamos los resultados en tres bloques: A) Características socioprofesionales B) Trabajo en el Centro C) Dimensión Educativa Autónoma.

3.1. Características socioprofesionales del Profesorado

Edad: A partir de los datos, procedentes de la primera pregunta podemos concluir que la media de edad del profesorado que se dedica a tareas de apoyo es de 41 años. En la muestra hay 135 sujetos mayores de 45 años y entre ellos 74 sujetos que tienen más de 50 años. En cuanto al

género, según los datos de la segunda pregunta el 90.8 % de los profesores en activo que contestan son mujeres.

En cuanto a su formación académica, el resumen del marco de titulaciones de los encuestados es el siguiente: Hay dos personas que alcanzan el grado de doctor. La mayoría del colectivo posee la titulación de Magisterio y además tienen una licenciatura. Hay un mayor número de licenciados que de diplomados, 193 están en posesión de al menos una licenciatura y 154 docentes afirman que su máximo nivel académico alcanzado es el de diplomatura (pueden tener una o más de una). Varios profesores tienen hasta cuatro titulaciones diferentes y un total de 82 profesores dicen que su único título Universitario en este momento es el de Magisterio (algunos de ellos se encuentran estudiando). Hay una profesora que manifiesta tener cinco títulos universitarios.

Las licenciaturas, en su mayor parte como complemento al Magisterio, se realizan mayormente en las carreras de Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía, con sus correspondientes especialidades y en menor medida en otras como Empresariales (1), Filologías (3), Antropología Social (1), Geografía e Historia (1).

Respecto a los estudios de Magisterio aparece el abanico de todos los títulos y especialidades: Profesor de EGB, Magisterio en Ciencias y Matemáticas, Educación Física, Educación Especial, Francés, Filología Inglesa, Música, Infantil-Preescolar, Primaria, Audición y Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Humanas...

Y como complemento a la Formación de Magisterio, cuando la primera especialidad no es la de Educación Especial aparecen las habilitaciones en Educación Especial.

En cuanto al género: Según los datos obtenidos el 90.8% de los profesores en activo que contestan son mujeres. La diferencia con respecto al número de hombres resulta significativa.

Años de docencia en educación especial: La media de años de docencia es de 10.92. En este aspecto hay una gran variabilidad entre los profesores: participan desde los que llevan un año o menos trabajando en educación especial (9 profesores) hasta los que llevan más de 30.

En cuanto al tipo de centro: La mayor parte de los profesores que han contestado, un 69.3%, realiza su labor en un centro público y un 30.7% trabaja en la red concertada. Teniendo en cuenta que hay 948 plazas de PT (al menos 546 unidades en la red concertada) en el curso 2010-2011, y que el número de profesores, asciende a 1.226 en las dos redes, puede deducirse que es mayor el número de profesores de la red pública que se han implicado en esta investigación que de la concertada.

Respecto a la situación administrativa: El 66.3% del total de profesores que responden (347), es decir un total de 230 tiene una plaza estable, o tiene un contrato permanente o es funcionario de carrera. Una tercera parte, el 33.7% está en situación de interinidad o sustitución (113).

En cuanto al tipo de aula: Mayoritariamente la muestra recoge cuestionarios rellenos por profesores de aulas de apoyo, aulas “abiertas” o aulas de educación especial. De los que cumplimentan el ítem (335), 36 afirman trabajar en aulas estables de centros ordinarios y 299 en aulas de apoyo.

3.2.-Trabajo en el Centro:

Los datos obtenidos en los ítems seleccionados son los siguientes:

● **“El tutor y el profesor de apoyo trabajan conjuntamente, coordinan, planifican, intercambian puntos de vista y tratan de ver qué es lo más adecuado para sus alumnos siempre para el 16.4% de los profesores de apoyo y con frecuencia para el 42.7%. Es decir un 60% trabajan en equipo. Otros profesores, el 31.7% afirman que solo sucede eso a veces, según el 8.6% rara vez y para el 0.6% nunca. Con lo cual tenemos un porcentaje del 40.3% de profesores de apoyo, que manifiestan tener problemas de coordinación con los tutores en algunas ocasiones.**

Este tema suscita abundantes comentarios, varios hacen referencia a que en algunos centros ya acostumbran a trabajar en equipo y se favorecen las relaciones entre los profesionales. Por lo general se considera importante una buena coordinación, pero también se hace referencia a la diversidad de centros y de tutores. Hay distintas formas de relación entre los profesionales y distintos niveles de implicación. Dentro de un mismo centro hay distintos tipos de tutores. Algunos ven a los alumnos con nees como si fueran del PT.

“Dependiendo del centro, la realidad y el trabajo de la PT cambia completamente. En algunos se trabaja conjuntamente con otros profesores y en otros relevan toda la responsabilidad y trabajo sobre las PT”. (C.11)

“En general el trabajo en equipo ente el tutor y el PT no suele ser nada fácil. Algunas veces por falta de tiempo, otras porque no quieren los tutores (creo que los PTs tenemos mejor actitud ante el trabajo en equipo). -A algunos tutores les cuesta aceptar que los alumnos con nees son “de ellos” y entender que en las sesiones que no está el PT ellos tienen que poner una atención “especial”. Además muchas veces van donde el PT y el consultor en busca de un “milagro” (para luego decir muchas veces que no hacemos nada)”. (C.161)

En síntesis:

- *En algunos centros relevan toda la responsabilidad y el trabajo sobre las PT.*
- *No hay una regla general de funcionamiento de las aulas de apoyo*
- *Hay grandes diferencias entre los centros a la hora de concebir la atención a la diversidad.*

A la hora de trabajar conjuntamente se constatan dificultades:

“Me gustaría que mis compañeros vieran en mí a un profesional más y que fueran más colaboradores y participativos con la labor que estamos desarrollando”. (C.47)

“Cansa y estresa mucho el esfuerzo que tiene que hacer la PT para atraer al profesor de aula”. (C.49)

Características de los tutores:

- *Mayor o menor nivel de implicación*
- *Más o menos sensibilizados con el alumnado de EE.*
- *Con más o menos estudios relacionados con la EE*
- *Algunos relevan toda la responsabilidad y trabajo sobre las PTs*
- *Están más concienciados los de la etapa de Educación Infantil*

A la hora de trabajar conjuntamente perciben muy poca implicación del profesorado en la etapa de secundaria.

“El trabajo de PT se valora más en Infantil y Primaria que en secundaria. El profesorado de secundaria raramente se implica con estos alumnos, dejan toda la labor en manos del PT”. (C.201)

Sintetizando en la etapa de Secundaria:

- *Dificultad para trabajar conjuntamente-cooperativamente.*
- *El profesorado se implica menos con el alumnado de nees*
- *Los alumnos con nees son únicamente responsabilidad de la PT*
- *Los cambios de plantilla perjudican la atención a la diversidad*

En las aportaciones también leemos textos que hacen referencia a la falta de tiempo para trabajar conjuntamente.

“Se necesitan horas para trabajar en equipo PT + Consultor+ Tutores o profesores”. (C.121) “La figura del PT requiere de mucho tiempo-más horas libres-si queremos mejorar la comunicación tutor-PT y por lo tanto mejorar el aprendizaje de los alumnos de NEES”. (C.136)

“La coordinación, siendo fundamental, es muy difícil de gestionar: si tengo que coordinarme con 9 tutores/as supone una revisión (o dos) cada semana, por lo cual los tiempos se alargan. Por eso tienden a ser informales (en recreos...) con lo que el traspaso de información y consignas es dificultoso”. (C.210)

Hace falta tiempo para:

- Trabajar en equipo
- Comunicación tutor-PT
- Buscar información
- Para la preparación y colaboración

Hay quien reconoce que los tutores están en ocasiones demasiado ocupados.

“Dentro del enfoque inclusivo, me resulta difícil colaborar con el profesorado por falta de tiempo. La multitud de tareas y responsabilidades con las que cuentan mis compañeros hace que recaiga la responsabilidad de los alumnos con nee sobre mí, de manera que estos me toman como figura referente. Pienso que esto es totalmente contrario a la inclusión”. (C.274)

Y también se señalan las dificultades que conllevan los contratos de media jornada.

“La coordinación es necesaria para que todos tengamos claro el camino a seguir con cada alumno; pero ¿cómo es posible coordinarse con 3 tutores cuando se tienen 12 horas lectivas (de 15 horas de jornada), 1 hora de claustro y ½ h de “zaintza” de recreo? (es decir, me quedan 3 recreos libres y no los libran los tutores)”. (C.199)

Principales variables en el ámbito de la coordinación

- Dinámica del centro educativo
- Características personales de los tutores
- Excesivas responsabilidades de los tutores
- Sobrecarga de trabajo
- Cambios frecuentes de plantilla
- Contratos a tiempo parcial
- Tipología amplia de alumnado
- Concienciación de la importancia de la labor en equipo

● **“Para la mayoría de los profesores en sus centros la integración es una realidad”.**

Preguntamos a los profesores de apoyo si consideran que en su centro de trabajo la integración, en su más amplio sentido, es una aspiración o una realidad. Según los datos obtenidos en nuestro estudio, para el 56.5% es una realidad y para el 43.5% es una aspiración.

Respecto a los comentarios que leemos en las preguntas abiertas por lo general hablan de dificultades y de que el proceso de integración no es algo que se da espontáneamente sino que hay que trabajarlo. Dicen que queda aún camino que recorrer pero que ha habido cambios y que han sido a costa de un gran esfuerzo personal y profesional.

“La integración es una ilusión, lo compruebo en muchas ocasiones, es políticamente correcto. Los PTs somos los reparadores, los que se ocupan de casi todo”. (C.160)

“Hay que cambiar muchas cosas y pensamientos para llegar a la escuela inclusiva”. (C.349)

“El centro ha optado por la inclusividad y está trabajando en esa dirección pero hay bastantes dificultades. Es un centro con un alto porcentaje de alumnado inmigrante y la complejidad y diversidad del aula lleva a trabajar cada curso de diferentes maneras, según el grupo, etc...” (C.184)

“La implicación con el alumnado de nee depende de la sensibilidad personal de los profesionales con los que trabajemos, aunque legalmente no debiera ser así”. (C.248)

Respecto a la integración:

- *Aún hay dificultades*
- *Existen estructuras rígidas en el actual sistema educativo*
- *Es importante la sensibilidad de los profesionales*
- *Los logros son a costa de mucho esfuerzo*

● **“El actual modelo de escuela inclusiva requiere “una gran dotación de medios” para el refuerzo escolar. ¿Se ha dado esa gran dotación de medios?”**

Las respuestas son las siguientes: la mayoría, el 79.3% opina que no se ha dado una gran dotación de medios. Hay un 20.7% que considera que sí se ha dado.

Respecto a los comentarios realizados sobre este ítem, en primer lugar diremos que han sido un número importante. En cuanto al contenido de los mismos, podríamos clasificarlos por temas:

- 1.- Se reconoce que sí tienen medios suficientes,
- 2.- Opinan que se ha dotado a los centros de recursos, hubo y hay, pero no en la medida en que son necesarios,
- 3.- Afirman claramente que son insuficientes y no pueden realizar su labor en buenas condiciones.

4.- Manifiestan que están reduciendo los medios, que ha habido recortes.

3.3.- Dimensión Educativa Autonómica

Hemos planteado la siguiente cuestión:

● **“Hay que clarificar el rol del profesor de Educación Especial”** y los datos obtenidos son los siguientes: El conjunto de 345 profesores han respondido lo siguiente: Un 30.1% opinan que mucho, un 45.2% opinan que bastante, un 18.6% opina que suficiente y 5.2% opina que poco y el 0.9% opinan que nada. Según estos datos podemos afirmar que una mayoría considera que hay que clarificar este perfil.

975

Los comentarios hacen referencia a que no está bien especificada la tipología de alumnado que debe atender el PT.

“El PT no está para atender a todos los niños con dificultades que hay en los colegios. Deberían de clarificarse muy bien cuáles son las funciones del P.T para conocimiento del resto de profesores y tutores”. (C.229)

“Es necesario que los tutores sepan claramente para qué niños es el PT, ya que a veces se convierte en un profesor que da clases particulares, es decir, si un niño no llega porque es más “flojillo” se le manda donde el P.T., cuando en realidad es competencia del tutor”. (C.309)

En síntesis, según los comentarios:

- *Hay falta de información en el profesorado sobre las funciones del PT y de las dificultades específicas de los alumnos con nees que deben atender.*

4. CONCLUSIONES

En cuanto a las hipótesis que se han formulado al comienzo del trabajo, hemos de decir que se confirman la primera (la mayoría trabajan en equipo) y la segunda, (para la mayoría la integración en sus centros es una realidad) por un escaso margen; y la tercera y la cuarta con rotundidad.

Compartimos con Macarulla (2009, p.9) la opinión de que *“todavía nos falta mucho para estar mínimamente satisfechos y alcanzar un único sistema común que sea inclusivo para todos en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria”*. La organización escolar es compleja, con cientos de centros y miles de aulas y agentes sociales, y en ocasiones no se logra la implicación del conjunto de la comunidad educativa en la atención a la diversidad.

Terminamos señalando, como ya lo hizo Ainscow hace algunos años, la necesidad de asignar un tiempo para sentarse y hablar sobre la práctica dentro de la jornada escolar.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea: Madrid.

ARARTEKO (2011). *Infancias Vulnerables*. Gráficas Santamaría.

MACARULLA, I. Y SAINZ, M. (coords) (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Grao: Barcelona.

ORDEN de 2 de septiembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

REAL DECRETO 2808/80 de 26 de septiembre, (BOE del 31-10-1980).

REAL DECRETO 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial (BOE del 16-3-85).

LA FORMACIÓN INTERCULTURAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA REGIÓN DE MURCIA: VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS

Josefina Lozano Martínez., M^a Carmen Cerezo Máiquez y Rocío Angosto Fontes.

lozanoma@um.es.

Universidad de Murcia.

Ámbito E1: Resultados de investigación

977

RESUMEN

El objetivo de esta investigación ha sido conocer la valoración que hace la familia del alumnado (autóctono y extranjero) de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, sobre la formación intercultural que ofrece el centro a las familias, desde dos perspectivas: la acogida a las familias extranjeras y la educación intercultural.

De los resultados obtenidos se constata que las familias tanto autóctonas como extranjeras desconocen sobre las actividades formativas que se están desarrollando en el centro siendo la participación en las mismas baja sin existir grandes diferencias entre los grupos estudiados.

1. INTRODUCCIÓN – JUSTIFICACIÓN

El fenómeno de la inmigración es hoy en día una realidad en la sociedad actual, el cual implica realizar cambios en las sociedades modernas en constante evolución. Este hecho también incide en los centros educativos obligándolos a una revisión, adaptación y actualización de las maneras de enfocar la educación; se debe de cambiar su estructura e iniciar un proceso de adaptación conjunto con los recién llegados. Esta situación demanda un sistema educativo que se constituya en motor de integración intercultural que debe ser capaz de promover y mejorar las posibilidades de integración social de todos, abriendo las puertas a una participación y corresponsabilidad de las familias en las tareas educativas de sus hijos. (Lozano, Cerezo y Angosto, 2010, 2011)

Del mismo modo nos cuestionamos cómo es la participación de las familias en los centros educativos, si asisten a las actividades del centro cuando se les convocan o por el contrario presentan actitudes pasivas ante todo lo que gira en torno al centro educativo en el cual están inmersos sus hijos durante toda su vida escolar. Como bien reflexiona Bolívar (2009) el papel de las familias es fundamental en tanto en cuanto son “coeducadoras y corresponsales” con la escuela, por lo que se requiere su participación activa para articular las prácticas escolares con su apoyo imprescindible.

Actualmente en la Región de Murcia la presencia de nuevos colectivos de alumnos procedentes de otras culturas, en muchos casos con necesidades de compensación educativa derivadas de

la situación social y cultural desfavorable, unidas a las ya existentes, hace necesario abordar una reformulación del Proyecto Educativo que dé respuesta desde la institución educativa, a la comunidad que atiende (Lozano y Ferri, 2010). Este **Proyecto educativo** tiene que presentar un **carácter compensador de desigualdades**. Todo esto con la intencionalidad de que en el centro educativo se tenga cada vez más conciencia de que la actuación educativa debe ser global, desde la normalización, es decir, desde una escuela inclusiva de todos y para todos, donde la respuesta se articula desde los recursos disponibles en el centro. Desde esta perspectiva lo que se pretende es dar un papel importante a la **participación de las familias**, ya que ellas son un eje importante a la hora de asegurar un éxito educativo. Subirats (2009) habla de “gobernanza” para referirse a una nueva forma de gestión de la convivencia y de regulación del conflicto, caracterizada por la interacción y la cooperación de múltiples actores en red para el desarrollo de proyecto colectivos. Por lo tanto, la incorporación de alumnado extranjero en las aulas debe ser un factor que facilite la unión de los miembros de la comunidad educativa de modo que trabajen en la misma dirección para conseguir, como dice Subirats (2009) una visión de trabajo más vinculada al “trabajo en red” a la colaboración entre profesionales de diversos servicios, a la implicación ciudadana en un esfuerzo colectivo ante problemas de carácter integral que necesitan también respuestas integrales.

Así, el **Plan de Acogida de centro**, como se define en la *Guía de información Educativa Multilingüe de la Región de Murcia* (López y Linares, 2006) es el conjunto de las actuaciones que el centro docente pone en marcha para facilitar la adaptación del nuevo alumnado que se incorpora al centro, especialmente del alumnado de familia inmigrante. Por tanto el Plan de Acogida afecta a toda la comunidad educativa, maestros, alumnos y padres. Respecto a las actuaciones que sería conveniente que se desarrollasen con estos últimos podemos destacar que es necesario orientar a las familias sobre el sistema educativo, escolarización, características, oferta formativa, becas y servicios complementarios, etc.. Se aconseja en dicha guía que la información sea lo más accesible posible mediante intérpretes, folletos, etc. También, dentro del Plan de Acción Tutorial se planificará la atención a padres.

En definitiva, podemos decir que tan importante es realizar una buena acogida a los alumnos cuando llegan al centro educativo como a sus familias. Es un pilar fundamental que la familia se sienta acogida y que ésta transmita a sus hijos la tranquilidad y la seguridad que el centro educativo es un lugar seguro donde se establecen relaciones entre los miembros de la comunidad en beneficio de la sociedad en general y en particular en cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa: alumnos, maestros y padres. Esta triangulación debe de realizarse siempre en la misma dirección, persiguiendo unos objetivos comunes.

Desde este posicionamiento hay que señalar que para que la participación de las familias sea lo más activa y dinámica es necesario que la escuela sea democrática, abierta, flexible e inclusiva, posibilitando la entrada de las familias en las escuelas (Subirats, 2009; Soler, 2009; Feito, 2009). Creemos que la forma que facilita que las familias participen, en todo momento, en la vida del

centro es que las escuelas funcionen como “Comunidades de Aprendizaje”, ya que de esta forma son las familias y los miembros de la comunidad educativa los que deciden qué tipo de escuela quieren, marcándose una dirección que seguir en paralelo e interactuando en todo momento para la optimización de las relaciones y, por ende, en el buen funcionamiento de la escuela. Una de las definiciones más reconocidas de comunidades de aprendizaje la recoge Essomba (2006, p. 96) cuando afirma que:

Las comunidades de aprendizaje son una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas. La relevancia del respeto a la diferencia y la solidaridad no se opone, sino que incluye el objetivo de aprender todas las habilidades de selección y procesamiento de la información que se requieren para no ser excluido socialmente.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

El *objetivo principal* que nos marcamos con esta investigación ha consistido en analizar la valoración de las familias sobre la incorporación del alumnado de procedencia extranjera y en qué medida se ha visto modificado la realidad de determinados centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia con relación a la integración de dicho alumnado.

Pero específicamente en esta comunicación nos vamos a centrar en una parte de la investigación, concretamente, en *conocer la formación intercultural de las familias* de los alumnos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia desde la dinamización al respecto que se ha propiciado en el centro.

2.2. Diseño e Instrumento

Se ha utilizado un diseño transversal en consonancia con la finalidad investigadora siendo el más utilizado en la investigación la encuesta. Se ha elegido este método en la medida que nos permite obtener información representativa con poblaciones diferentes en segmentos y estratos varios en contextos socioeducativos complejos. De este modo se ha recogido información de una muestra representativa en un determinado momento puntual con la finalidad de obtener una información referida a aspectos muy diversos relacionados con los objetivos planteados.

El instrumento de recogida de información fue una encuesta realizada a las familias, en base a diferentes aspectos exploratorios, entre las que se encontraban: participación de las familias, valoración positiva hacia la multiculturalidad, la valoración de los recursos y la formación intercultural en el centro, objeto de esta comunicación.

2.3. Muestra

La *población objetivo* queda definida como las familias del alumnado escolarizado durante el curso 2005/06 en la etapa de la Educación Infantil y Primaria en Centros de la Región de Murcia. Para la selección de la muestra hemos utilizado un procedimiento aleatorio, en particular, un muestreo aleatorio por conglomerados y etapas (polietápico).

La *muestra productora de datos* de la investigación se recogieron en el curso escolar 2006/07 y la componen 1932 familias de 15 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. De estas familias 1403 son autóctonas, que representa el 72,61% de la muestra total y 529 familias extranjeras con un 27,39%. El número de familias productoras de datos es de 1860 (96,22%) y la mortandad experimental 72 (3,78%). El índice de confianza de la muestra es de un 95% $\pm$ 2.3 de error muestral, lo que representa que el instrumento es significativo y se puede extender al universo muestral que en este caso son 148.740 alumnos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

2.4. Recogida de Información y Análisis

La información recogida de los cuestionarios dirigidos a las familias ha sido tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo. Para tales análisis cuantitativos hemos utilizado el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 15.0).

En primer lugar se realiza un análisis descriptivo general sobre la muestra total, y en un segundo momento, se hace el análisis según la procedencia de la familia (autóctona o extranjera).

3. RESULTADOS

Comenzaremos analizando algunos datos de interés de la primera dimensión del cuestionario, ***datos de identificación de la muestra.***

Podemos comenzar estableciendo que de las 1932 familias encuestadas un 75,4% de las mismas son familias de procedencia española y tan solo un cuarto son de procedencia extranjera. De éstas y teniendo en cuenta el mayor porcentaje de las mismas, un 14,9% son sudamericanas (mayoritariamente ecuatorianas, colombianas y bolivianas) y un 5,9% son africanas (principalmente marroquíes 5,6%).

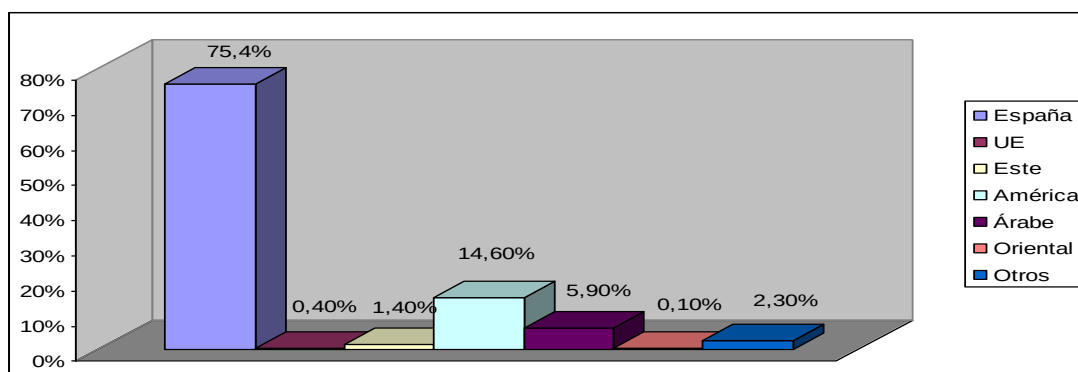


Gráfico 1.- Procedencia de las familias encuestadas

Estos resultados son de gran valor y es muy importante tenerlos en cuenta a la hora de establecer la discusión de los datos del cuestionario en si mismo ya que nos van a aportar una información muy importante sobre la opinión y valoración, principalmente de las familias de procedencia española, sobre la incorporación de alumnos de familias extranjeras en los centros de la Región.

➤ **Análisis descriptivo por procedencia de las familias (autóctonas-extranjeras)**

Analizando el ítem del cuestionario relacionado con el conocimiento que tenían las familias en torno a **si el centro ha organizado alguna charla sobre la acogida de las familias extranjeras**, diferenciando la procedencia de las familias, observamos que tanto las familias autóctonas como las extranjeras desconocen, no saben de la organización de estas charlas, tan solo un 11,6% de las extranjeras saben de ellas.

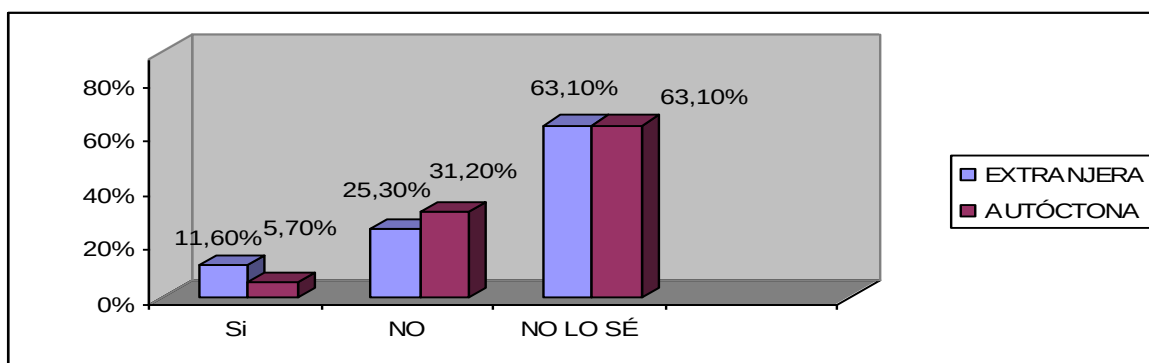


Gráfico 2.- El centro organiza charlas de acogida a familias extranjeras

Cuando se les pregunta por **la participación** que realizan de la actividad, **charlas relacionadas con la acogida**, observamos que poco más de un tercio en ambos colectivos, autóctonos y extranjeros, han participado en dicha actividad realizada en el centro.

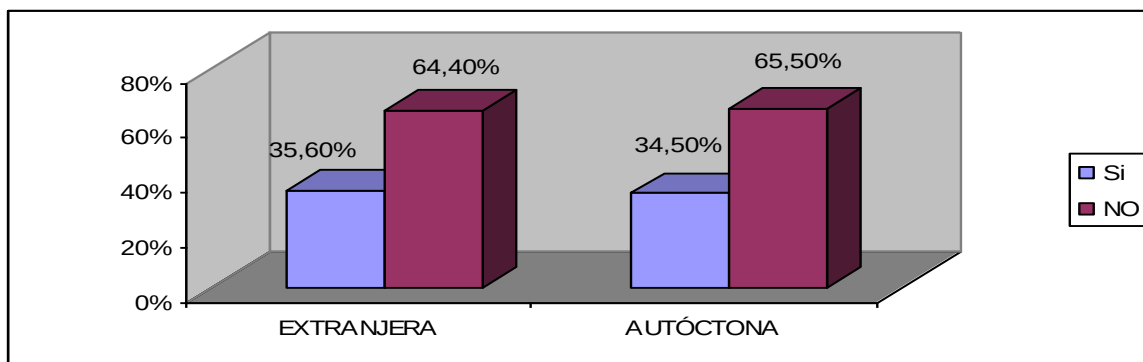


Gráfico 3.- Participación sobre las charlas de acogida a familias extranjeras

982

En relación a si conocen **si el Centro ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres de todos los alumnos sobre la educación intercultural**, más de la mitad de las familias de ambos colectivos desconocen de la organización de la misma, por parte del centro. Casi un tercio de los padres autóctonos no saben nada de esta actividad, solamente un 16,8% de familias extranjeras afirman que se haya organizado estas actividades de formación intercultural.

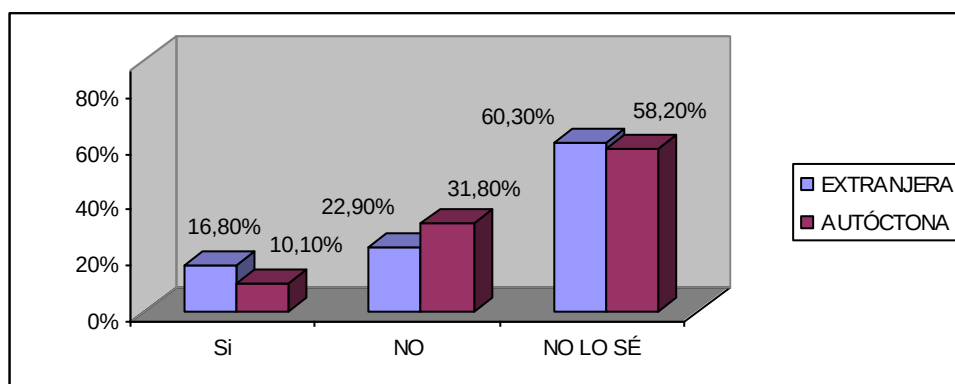


Gráfico 4.- El centro organiza charlas sobre la educación intercultural

En lo referido a la **participación sobre la organización y desarrollo de las charlas sobre educación intercultural**, podemos resaltar que las valoraciones son similares en ambos colectivos, mayoritariamente en ambos grupos, autóctonos y extranjeros no han participado en esta actividad, y comparándolo con los datos de la cuestión anterior coinciden puesto que estas mismas familias señalan que desconocían la existencia de esta actividad. Es decir, podríamos deducir que no ha habido participación en la medida que no existía, previamente, una información al respecto.

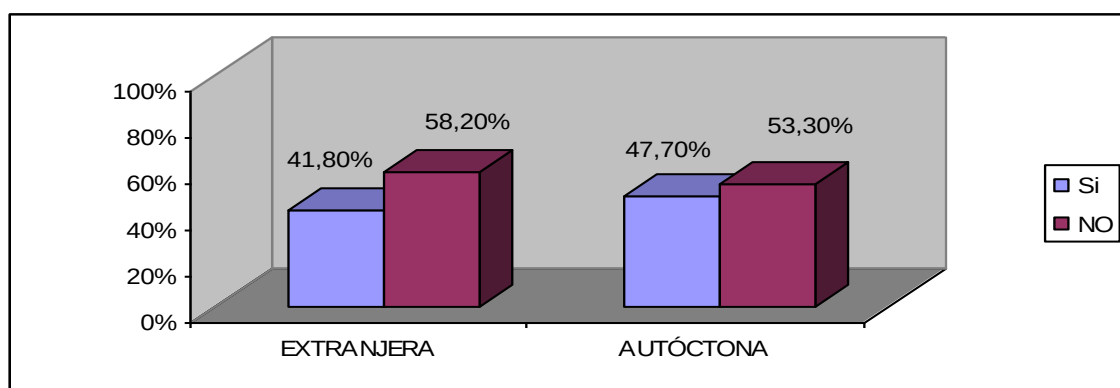


Gráfico 5.- Participación sobre las charlas de educación intercultural

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En este apartado expondremos algunas conclusiones de los datos analizados junto con una serie de propuestas de mejora.

Analizando las *diferentes formas de participación de las familias dentro de la vida del centro educativo*, las cuestiones, como venimos comentando, iban dirigidas a conocer su asistencia a distintas actividades que se realizan en el centro y que sirven para favorecer las relaciones entre las familias y el centro, y como vimos dicha participación era escasa. Como *propuesta de mejora para favorecer esta participación* proponemos que se realice en el centro una *Escuela de Padres* en la que se traten aspectos demandados por ellos mismos y en horario en el cual puedan asistir el mayor número de padres. Creemos que desde el centro se debía de favorecer la creación de una *Escuela de Padres* en la que primero se trabaje positivamente sobre la incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos, favoreciendo el acercamiento de las distintas culturas y eliminando posturas racistas, abriendo los ojos ante la diversidad cultural y mostrando aspectos enriquecedores para todas las culturas. Por otro lado, se pueden tratar aspectos demandados por las propias familias, desde aspectos educativos, sanitarios, nutricionales o relacionados con las Nuevas Tecnologías de la Información (INTERNET, uso del ordenador). Creemos que abordando temas motivantes e interesantes, en horario en el cual pueda asistir el mayor número de padres, este tipo de escuela sería un lugar de acercamiento del centro a las familias.

Pensamos que, a través de estas *Escuelas de Padres*, como opina Bolívar (2006), se puede potenciar, una relación entre las familias inmigrantes y las escuelas que acogen y educan a los niños de la inmigración, lo que ayudará a incrementar el logro de tres metas propias de la educación intercultural: la construcción de conocimiento, la reducción de los prejuicios y la creación de una cultura de integración a través de dinámicas comunitarias centradas en la habilitación competencial de los educandos.

Del mismo modo, analizando las cuestiones referidas al conocimiento que tienen los padres sobre si el centro ha organizado alguna charla de formación tanto relacionada con *la acogida de familias extranjeras como referida a la educación intercultural*, podemos deducir que existe un desconocimiento muy amplio sobre este tipo de actividades, bien porque el centro educativo no las haya desarrollado, o no haya llegado la información de un modo adecuado, o bien porque los padres (tanto autóctonos como extranjeros) no participan en dicha actividad. Mientras que en relación a si conocen si el centro ha organizado alguna charla de formación dirigida a los padres y madres de todos los alumnos sobre la educación intercultural podemos afirmar que los padres poseen un gran desconocimiento sobre si ha existido dicha actividad, aunque, también cabe la posibilidad de que el centro no organice actividades de ese tipo.

Por ello proponemos que, a través de *Escuela de Padres*, se aborden aspectos relacionados con la acogida de familias extranjeras así como se traten aspectos relacionados con la “Educación Intercultural”. Los propios profesores del centro, conocedores de la realidad que existe actualmente en sus aulas, y preocupados y concienciados en desarrollar su trabajo de manera integradora serán los que informen y formen a las familias sobre todo lo relacionado y recogido en el Plan de Acogida Compensador e Integrador del centro, al tiempo que propicien que todas las familias participen en la acogida de las recién llegadas, así como que lleguen a conocer mejor cómo es un centro intercultural y abierto a la nueva realidad social.

Un aspecto educativo que consideramos positivo para el buen funcionamiento del centro son las “Comunidades de Aprendizaje”, entendiendo que a partir de ellas el papel de las familias puede influir, positivamente en la educación de sus hijos al mismo tiempo que se beneficia el centro educativo en su totalidad, es decir, docentes, alumnos y familias. Opinamos como Soler (2009, Subirats (2009) y Feito (2009) que cuanto mayor sea la implicación de la familia en el centro éste tendrá un mejor funcionamiento. Hay que mencionar que el gran desconocimiento que presentan las familias sobre el funcionamiento y organización de los centros hace que dicha participación esté limitada, siendo muy pocas las familias que mantienen un estrecho vínculo con la institución escolar, participando a través de todos los cauces posibles, ya sean las AMPAS, el Consejo Escolar o simplemente asistiendo al centro a las reuniones periódicas que se organizan.

De los resultados obtenidos en la presente investigación no podemos definir si la escasa participación se debe a un desconocimiento real de los cauces de participación, una desgana por participar o por el contrario la familia no puede compaginar su horario laboral con el escolar.

La participación es, sin duda, un elemento constitutivo de la «ciudadanía», entendida como el vínculo de derechos y deberes que define la plena pertenencia a una sociedad. Justamente, el de la ciudadanía es el segundo de los principios, junto al de igualdad e interculturalidad, que modulan el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010* (www.mtas.es). En él, se afirma que para lograr una sociedad cohesionada e integrada no es suficiente con la igualdad

efectiva de derechos y obligaciones, sino que debe ser posible una participación activa en la configuración de la propia sociedad.

Con la finalidad de caminar siempre hacia una educación intercultural, creemos que una propuesta de mejora sería que el centro educativo fuera una **“Comunidad de Aprendizaje”**, entendiendo por ello, como contempla Essomba (2006, p.95): “al genérico que se aplica a varios programas y experiencias educativas que persiguen no la adaptación sino la transformación del contexto social”.

Dentro de las Comunidades de Aprendizaje un factor importante es la formación y participación de las familias, ya que ellas aparecen como un elemento fundamental, ya que como miembros de la comunidad educativa pueden aportar y colaborar en todas las actividades que se realicen en el centro educativo, o desde sus casas, apoyando en todo momento el aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Desde esta perspectiva las familias aparecen como un elemento favorecedor del cambio educativo, siendo ellas partícipes de que los centros realicen buenas prácticas educativas como colaboradores de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTA, J., LOZANO, J., SERRANO, F. (2003): “Los jóvenes de Secundaria y el consumo de medios de comunicación en la Región de Murcia”. *Comunicación y Pedagogía*, 187, 22-36.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp.119-146.
- BOLÍVAR, A. (2009). Presentación del monográfico: Las familias en la educación: de la representación a la participación activa . *Monográficos Escuela*, Octubre, p. 3.
- FEITO, R. (2009). Escuelas democráticas. La superación de los déficits de representación por la participación. *Monográficos Escuela: Las familias en la educación: de la representación a la participación activa*, Octubre, 10-12.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, M. Y LINARES, J. E. (2006). *Guía de información Educativa Multilingüe de la Región de Murcia*. Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Enseñanzas Escolares. Servicio de Atención a la Diversidad.
- LOZANO, J. Y FERRI, M^a G. (2010). La incorporación del alumnado extranjero en centros de Educación Infantil y Primaria en la ciudad de Murcia. La valoración del alumnado. Publicado en el cd-rom titulado “II Jornadas de los Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria”, pp. 85-109, con nº de Depósito Legal MU 5-2010 e I.S.B.N. nº 978-84-693-1019-9.

- LOZANO,J.; CEREZO, M.C.; Angosto, R. (2010). Ponencia: La integración del alumnado de familia extranjera en los centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia: la visión del docente. Publicado en el cd-rom "Retos Internacionales ante la Interculturalidad" páginas 330-344 Editorial: Universidad de Almería. ISBN: 978- 84- 693- 0784-7. Depósito legal: AL- 915/2010.
- LOZANO, J. CEREZO, M.C. Y ANGOSTO, R. (2011). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia En F. Villalba y J. Villatoro (ed) *"Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Curriculum"*, vol. 3 , 41-50. ISBN: 978-84-693-8587-6.
- SOLER, M. (2009). El papel de la familia y la comunidad en las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela: Las familias en la educación: de la representación a la participación activa*, Octubre, 7-9..
- SUBIRATS, J. (2009). Corresponsabilidad, educación y entorno. Avanzando en la gobernanza del sistema educativo. *Monográficos Escuela: Las familias en la educación: de la representación a la participación activa*, Octubre, 4-6.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. (consultado el 21 de octubre de 2009). <http://www.mtas.es>
- SUBIRATS, J. (2009). Corresponsabilidad, Educación y Entorno. Avanzando en la gobernanza del Sistema Educativo. *Monográficos Escuela*, Octubre , pp. 4-6.

¿ESTÁ INTEGRADO EL ALUMNADO EXTRANJERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA?: UN ESTUDIO EN LA REGIÓN DE MURCIA

*Salvador Alcaraz García, Francisco Javier Ballesta Pagán
M^a Carmen Cerezo Máiquez y Rocío Angosto Fontes.
Universidad de Murcia.
pagan@um.es*

987

RESUMEN

En esta comunicación se presenta una investigación que ha tenido como objetivo conocer la valoración que hace el alumnado de educación primaria de la Región de Murcia acerca de la incorporación de compañeros extranjeros en su aula. Para ello 3091 alumnos de segundo y tercer ciclo de educación primaria contestaron a un cuestionario para conocer su percepción acerca de la presencia de compañeros de otros países en su aula y las preferencias de relación en el ámbito escolar y social. Los resultados indican que la mayoría de los alumnos encuestados valoran de forma positiva que haya alumnos extranjeros en sus aulas y, además, se relacionan con ellas en el ámbito escolar y social. No obstante, se indica la existencia de algunas diferencias significativas entre ambos colectivos.

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la inmigración es una característica definitoria de muchas sociedades actuales, como la española, que demanda procesos de inclusión social en todos los ámbitos, sobre todo, del educativo.

En efecto, los flujos migratorios han supuesto un incremento de hijos de familias de procedencia extranjera en las aulas que configuran y forman parte del sistema educativo español. Por consiguiente, como afirman Gairín e Iglesias (2008), nos situamos ante una cuestión educativa prioritaria, tanto para la comunidad educativa, como para la comunidad científica y académica

La multiculturalidad, entendida como la coincidencia en un mismo territorio de grupos culturales diversos, no se trata de un fenómeno nuevo; sin embargo, la interculturalidad, que añade al anterior concepto el hecho de que los individuos o grupos diversos se interrelacionan, se enriquecen mutuamente y son conscientes de su interdependencia, sí lo es.

De este modo, la interculturalidad implica una actitud de valoración positiva hacia la comunicación entre culturas y hacia la comprensión de lo diferente como algo enriquecedor a nivel individual y colectivo. Como afirma Ruiz de Lobera (2004), al igual que sucede dentro de cada cultura, en las relaciones entre personas y entre grupos que se identifican con valores culturales distintivos, más o menos fuertes, surgen constantes situaciones de conflicto. La

interculturalidad parte de una valoración del conflicto como oportunidad para el aprendizaje, y de su resolución como la posibilidad del reconocimiento de las convenciones de la cultura propia

De esta manera, como señalan Arnaiz y de Haro (2003), la interculturalidad aparece como una exigencia ineludible y la escuela se constituye en un medio de socialización del alumnado, comprometiéndose en la construcción de una sociedad democrática, igualitaria, justa y participativa. No podemos olvidar que interculturalidad y equidad caminan en un mismo sentido (Echeíta, 2006; Lozano, 2006, 2007; Martín, 2003).

Según lo argumentado, el desarrollo de acciones para abordar la presencia del alumnado de origen extranjero en la escuela debe superar el que su ejecución responda más a una moda o a una exigencia política que a un análisis profundo de una realidad que ha cambiado, que necesita nuevas respuestas y que afecta a todo el sistema educativo (López Melero, 1995, 2004; Kincheloe y Steinberg, 1999).

Sin duda, la realidad de las aulas nos obliga a interrogarnos sobre la necesidad de dejar de hablar de la atención a la diversidad cultural para centrarnos en lograr la igualdad educativa. Como plantea López Cortinas (2010), para conseguir lo anterior se ha de apostar por la construcción de una escuela, de una educación de la pudiéramos sentirnos orgullosos: una escuela plural, ética y de calidad, con un profesorado comprometido, implicado y formado para la gestión de la diversidad desde la equidad educativa. Por consiguiente, se demanda un sistema educativo que se constituya en motor de integración intercultural.

Se ha de tener presente que en España la escolarización de alumnado de origen extranjero se ha multiplicado, en la última década, por ocho. Este incremento ha propiciado que, en la actualidad, exista centros educativos donde el porcentaje de este alumnado sea muy elevado, incluso superando al del alumnado autóctono (Lozano, Alcaraz, Cerezo y Angosto, 2011). Además, la procedencia del alumnado de origen extranjero es muy diversa. En este sentido, más de un 40% de este alumnado procede de América del Sur, un 28.8% de Europa y un 20.6% de África. Completan esta distribución el alumnado procedente de Asia y Oceanía (5,3%), América Central (3,7%) y América del Norte (0.9%).

No obstante, dentro del Estado español, la presencia, en datos cuantitativos, de alumnado de origen extranjero es diversa. Por ejemplo, las comunidades autónomas que más alumnado con estas características escolarizan son Islas Baleares, Madrid, La Rioja, Región de Murcia y Cataluña, todas ellas por encima del 10% de alumnado de origen extranjero censado en España.

En efecto, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia es una de las que más tasa de alumnado de origen extranjero acoge en las aulas de sus centros escolares. De hecho, la composición de las aulas es el testimonio directo de lo rápido que está cambiando la sociedad murciana en relación a la presencia y convivencia de alumnado de origen autóctono y extranjero.

Ante este panorama educativo tan importante, es fundamental conocer una primera aproximación cuantitativa de la incidencia de la presencia de alumnado extranjero en los centros educativos de la Región de Murcia, donde se demuestra el grado de relevancia de esta temática y la necesidad de profundizar en ella a través de estudios e investigaciones. Una de estas líneas de investigación es conocer la percepción de todo el alumnado, tanto de origen autóctono como extranjero, sobre las implicaciones que conlleva la convivencia con compañeros de distinta cultura y el conocimiento de sus preferencias a la hora de relacionarse, tanto en el ámbito escolar, como en el social.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivo

El objetivo de la investigación es conocer la percepción del alumnado de Educación primaria en relación a la convivencia con compañeros de distinta nacionalidad y determinar sus preferencias a la hora de relacionarse.

2.2. Muestra

La muestra está constituida por 3091 alumnos escolarizados en segundo y tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria de 22 centros educativos de educación infantil y primaria de la Región de Murcia. De la muestra total, el 23,8% son alumnos de procedencia extranjera y el resto, el 76,2%, son de procedencia autóctona. El 50,7% son niños y el 49,3% son niñas.

La selección muestral ha sido de tipo estratificada al azar bietápica. El criterio de su selección ha sido la localidad según la ratio de inmigración escolarizada en los centros participantes. Así, las localidades de la Región de Murcia quedaron divididas en aquellas que poseían una ratio inmigrante superior a la media regional (14%), cercanas o igual a ésta, y, finalmente, inferior a la misma. Una vez estratificado el universo por este criterio, fueron seleccionadas tanto las localidades como el centro o centros de la misma al azar.

2.3. Instrumento

Con respecto al instrumento utilizado, se diseñó un cuestionario estructurado en varias partes. Tras los datos de rigor de identificación de los alumnos encuestados, el cuestionario comenzaba con un sociograma. A continuación, se recogía información sobre la opinión de los alumnos sobre la incorporación del alumnado extranjero a sus aulas. Aquí los ítems se encontraban repartidos con la siguiente estructura, (todas presentaban tres opciones), en las cuestiones 1, 2 y 6 las opciones de respuesta eran *Si- No- A veces*, y los ítems 3, 4 y 5 "*Compañeros españoles-*

compañeros de otros países- Compañeros nacidos en España y en otros países”. Estos ítems recogían información sobre los siguientes aspectos:

1. Ítem 1: Preferencia de que en el aula haya compañeros de familias extranjeras.
2. Ítem 2: Convivencia de distintas culturas en el aula.
3. Ítem 3: Actividades lúdicas.
4. Ítem 4: Trabajos de clase.
5. Ítem 5: Festividades (cumpleaños).
6. Ítem 6: Ayuda que reciben los alumnos de familias extranjeras.

Junto a estas cuestiones habían dos abiertas, en la primera parte del cuestionario, una que hacía referencia al por qué le gusta a los alumnos que asistan compañeros de otros países en su aula; y otra referida a qué harían ellos para ayudar a los compañeros extranjeros cuando llegan al centro (para su integración).

En la segunda parte del cuestionario se recogía información sobre sus gustos y preferencias televisivas de los alumnos y de sus familias. En relación a los programas más vistos por los alumnos, sus padres y qué cadena de televisión eran la que más se veían en su casa.

En esta comunicación presentamos los resultados correspondientes a los ítems del 2 al 6.

Una vez diseñado el cuestionario, se analizó el nivel de confianza del instrumento obteniendo unos resultados del 97% de confianza y un $\pm 2,69$ de error muestral para una muestra de 3091 encuestas.

2.4. Procedimiento: recogida de información y análisis

Con relación al procedimiento de recogida de información, los cuestionarios fueron repartidos y recogidos en los centros por miembros del equipo de investigación o por docentes de los propios centros que, desinteresadamente, prestaron su colaboración. Los cuestionarios se acompañaban de una carta en la que se exponía el objeto de la investigación y se explicaba el contenido y la forma de cumplimentar, adecuadamente, el cuestionario a los maestros, quienes se encargaron de realizar dicha tarea dentro del aula, por lo que, agradecemos la enorme colaboración de los docentes que han sido los aplicadores del instrumento dentro de las diferentes aulas en esta investigación.

Así, los maestros aplicaron el cuestionario a los alumnos leyéndoles las cuestiones y explicándoles en su caso, aquellas dudas que fuesen surgiendo. Luego, se recogieron todos los cuestionarios y la información recogida fue vaciada y tratada mediante técnicas estadísticas de carácter descriptivo utilizando, para ello, el paquete estadístico SPSS 15.0, programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 15.0).

3. RESULTADOS

3.1. Ítem 2: Convivencia de distintas culturas en el aula.

Los resultados obtenidos confirman que más de dos tercios de los encuestados (67,6%) consideran que la convivencia de alumnos de diferentes culturas y nacionalidades en los centros nos permite conocer otras culturas y costumbres. Tan sólo un 8,2% “no” lo considera así, frente al 24,2 % que piensan que “a veces” este hecho nos permite conocer culturas y costumbres de diversos países. En función de la variable origen, se destaca que el alumnado de procedencia extranjera es el que mayoritariamente opina a favor de esa convivencia de alumnos de otros países, en un 72,4% frente al 65,9% de los alumnos autóctonos.

991

En relación a si dicha convivencia favorece que *aprendamos otras lenguas*, la mitad de los encuestados (51%) afirma que la incorporación del alumnado de familias extranjeras al centro y/o al aula fomenta el aprendizaje de otras lenguas, el resto de los alumnos consideran que “no” (21,1%) o “a veces” (27,9%).

Si el análisis se realiza teniendo en cuenta la procedencia del alumnado, se observa que son los alumnos extranjeros los que mayoritariamente opinan que el hecho de esa *convivencia de alumnos de otros países favorece el aprendizaje de otras lenguas* en un 65,9% frente al 45,8% de los alumnos autóctonos. También habría que resaltar que casi un cuarto de los alumnos autóctonos encuestados consideran que la convivencia entre alumnos de diferentes culturas y nacionalidades no favorece el hecho de aprender otras lenguas, frente al 11,4% de los alumnos extranjeros.

Otro aspecto a valorar ha consistido en conocer si dicha convivencia favorecería *el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia*. Los resultados obtenidos confirman que más de la mitad de los alumnos consideran que el hecho de que hayan dentro del centro y de las aulas alumnos de distintas nacionalidades favorece actitudes de respeto y tolerancia; un 34,7% lo consideran “a veces” positivo frente al 10,1% de los alumnos encuestados que piensan que “no” se desarrollan esas actitudes de respeto y tolerancia en las aulas y en los centros.

En relación a la influencia de la *procedencia del alumnado*, los datos son bastante similares. No obstante, son los alumnos extranjeros los que se encuentran más predispuestos ante esta situación en un 62,2% frente a los autóctonos en un 52,8%; también habría que tener en cuenta que son los alumnos autóctonos los que opinan negativamente en mayor porcentaje sobre esta cuestión en un 11,2% frente al 7% de alumnado de procedencia extranjera.

El último aspecto a valorar dentro de este segundo ítems, consistía en conocer si dicha convivencia podía *hacer más difícil la tarea del maestro*. Los resultados obtenidos confirman que casi un 41% de los encuestados dicen que “a veces” la incorporación de los alumnos de familia

extranjera dificulta la tarea del maestro, junto con casi un 29% que lo afirman; tan sólo un 30,3% de los alumnos consideran que la llegada de alumnos de diferentes nacionalidades no hace más difícil el trabajo del maestro dentro de sus aulas.

No existen diferencias estadísticamente significativas en función de la *procedencia del alumnado*.

3.2. Ítem 3: Actividades lúdicas.

Otro aspecto del cuestionario hace referencia a *con quién les gusta jugar en el recreo* un 70,1% de ellos afirman que sus preferencias en relación a la elección de sus compañeros de juego son indiferentes puesto que juegan tanto con alumnos extranjeros como alumnos nacidos en otros países. Un 26,1% juegan solamente con alumnos españoles y tan sólo un 3,8% con los nacidos en otros países.

Los datos en relación a la influencia de la *procedencia del alumnado* en las respuestas del alumnado, comprobamos que son bastantes similares, y, por tanto, no influye en la opinión de los alumnos sobre *a quién eligen a la hora de jugar en el recreo*.

3.3. Ítem 4: Trabajos de clase.

Al igual que en la pregunta anterior los alumnos encuestados a *la hora de trabajar dentro del aula en grupos eligen tanto alumnos españoles como extranjeros para formar los diversos equipos de trabajo*, en un 70,2%. También hay más de un cuarto (25,9%) que prefieren elegir a los alumnos españoles preferentemente frente a un 3,8% que eligen a alumnos nacidos en otros países para trabajar dentro del aula.

En relación a la influencia de la *procedencia del alumnado* vemos que la opinión de los alumnos no es diferente según sea ésta, así ambos grupos autóctonos y extranjeros eligen preferiblemente a compañeros españoles y extranjeros a la hora de trabajar dentro del aula. Pero son los alumnos autóctonos los que en un 29,9% prefieren a compañeros españoles a la hora de realizar tareas de aula; los extranjeros también eligen a alumnos autóctonos en casi un 15%, pero hay que destacar que hay casi un 10% que eligen a alumnos extranjeros siendo ellos extranjeros.

3.4. Ítem 5: Festividades (cumpleaños).

En cuestiones relacionadas con el ámbito familiar, se observa que el porcentaje de alumnos que *invitaría a su fiesta de cumpleaños* a compañeros españoles y extranjeros desciende en relación con las cuestiones planteadas anteriormente, que corresponden más con el ámbito escolar. No obstante, un 63,8% de los encuestados invitarían a sus compañeros sin tener en cuenta su

nacionalidad, un 31% a compañeros españoles y, tan sólo, un 5,2% a compañeros nacidos en otros países.

Existen diferencias en función de la *procedencia del alumnado*. En este sentido, el alumnado de origen autóctono elige, en un 38,7%, a compañeros españoles y, en un 60,1%, a compañeros españoles y extranjeros *para celebrar su fiesta de cumpleaños*; frente al alumnado de origen extranjero que elige, en un 74,1%, a compañeros españoles y extranjeros para celebrar su fiesta de cumpleaños, en un 16,4%, a compañeros extranjeros y, solamente, un 9,5%, elige a compañeros españoles para celebrar su fiesta de cumpleaños.

3.5. Ítem 6: Ayuda que reciben los alumnos de familias extranjeras.

Más de la mitad del alumnado encuestado (56,5%) considera que el alumnado de origen extranjero que se incorpora al centro es ayudado, mayoritariamente, por alumnos españoles, mientras que un 37% consideran que “a veces” y, tan sólo, un 6,5% dicen que “no”.

Según la influencia de la procedencia del alumnado, se constata que el alumnado de origen autóctono es el que opina, en un porcentaje más alto (59,1%), que es él mismo el que ayuda al alumnado de origen extranjero en su incorporación al centro educativo, frente a la percepción que tiene el alumnado de origen extranjero que opina que “sí” que son ayudados por compañeros autóctonos en un 48,6%. También hay que resaltar que el 40,7% del alumnado de origen extranjero opina que esa ayuda se realiza “a veces”. Por último, casi un 11% de este alumnado opina que “no” es ayudado por compañeros de origen autóctono a la hora de incorporarse al centro educativo.

En relación a los compañeros de otros países, casi la mitad de los encuestados (47,2%) consideran que son los nacidos en otros países los que apoyan más a los recién llegados a la hora de incorporarse al centro escolar, un 37,4% piensan que “a veces” son ellos los que les facilitan el acceso y tan sólo un 15,4% piensan que “no” es así la situación.

Según la *procedencia del alumnado*, se aprecia que el alumnado de origen extranjero (53,3%) considera que son ellos mismos los que ayudan a compañeros de otros países a la hora de su incorporación a los centros educativos, aunque un 45,1% de estudiantes autóctonos también lo consideran así. Se podría resaltar que hay un 10,8% de alumnado de procedencia extranjera que cree que los alumnos extranjeros “no” ayudan a los recién incorporados nacidos en otros países junto al 17% de alumnos autóctonos que opinan igual.

Por último los compañeros nacidos en España y en otros países, en relación a si la ayuda a los alumnos de familias extranjeras se produce de forma indistinta por ambos colectivos (nacidos en y fuera de España), en un 63,9% así lo consideran, junto al 29,1% que piensan que “a veces”; solamente, un 7% del alumnado encuestado creen que “no” es así.

Las respuestas según la **procedencia del alumnado** son bastantes similares. Por lo tanto, se puede concluir diciendo que los alumnos encuestados según su procedencia opinan que los que se incorporan a los diferentes centros educativos son ayudados por compañeros nacidos en España y en otros países, en unos porcentajes del 62,5% alumnado autóctono y en un 67,9% alumnado extranjero.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

El objetivo planteado en esta investigación ha sido conocer la percepción del alumnado de Educación primaria en relación a la convivencia con compañeros de distinta nacionalidad y determinar sus preferencias a la hora de relacionarse. Los resultados obtenidos a través del cuestionario cumplimentado por los alumnos confirman que, en general, éstos tienen una valoración positiva sobre la integración de los compañeros extranjeros. Además, algunos alumnos mantienen relaciones socioafectivas con los compañeros extranjeros, lo que demuestra que la integración está presente.

No obstante, no se puede obviar que hay un grupo de alumnos que no están convencidos de que la convivencia en las aulas sea algo tan favorable, sobre todo en lo relacionado a aspectos académicos, tales como el trabajo del maestro, que consideran que se ve dificultado por la permanencia en las aulas de alumnos de origen extranjero (28,9%), y que, a la hora de realizar las tareas de clase, algunos alumnos prefieren trabajar con españoles (25,9%), antes que con sus compañeros extranjeros.

Además, la valoración positiva de que haya alumnos con distintas culturas en clase, en ocasiones, se ve reducida al ámbito escolar, es decir, los alumnos tan sólo mantienen relaciones con compañeros extranjeros en las aulas o en el recreo. Pero al salir del colegio estas relaciones parece que disminuyen, tal y como hemos observado cuando se le ha preguntado a quién invitaría a sus fiestas de cumpleaños. Solamente un 5,2% de los alumnos autóctonos invitaría, exclusivamente, a compañeros extranjeros.

A la vista de estos resultados, consideramos que es necesario realizar un plan de acogida para que los alumnos que se incorporan al centro reciban una atención adecuada con el propósito de llegar a una integración plena. Para realizar este plan de acogida, debemos tener en cuenta aquellos aspectos que nos han ido proporcionando los alumnos en el momento de contestar el cuestionario, mas sin cometer el error de reducirlo al ámbito escolar, ya que una integración plena implica todas las dimensiones sociales de las personas.

Las **implicaciones educativas** de esta investigación se asientan en la consideración de que todavía queda mucho por hacer en los centros educativos para lograr una verdadera aceptación y educación intercultural. Como ya hemos dicho anteriormente, los alumnos encuestados valoran

positivamente la convivencia entre compañeros de diferentes culturas. No obstante, a partir de la codificación y del análisis de los datos, hemos observado que, en torno a la integración y aceptación de los compañeros procedentes de familias inmigrantes, los alumnos poseen un número elevado de estereotipos. Seguramente estos estereotipos provengan de la sociedad, en general, o de aquello que han escuchado a sus familias. Por eso, consideramos conveniente, en primer lugar, trabajar y educar para conseguir que los alumnos no valoren negativamente al otro por proceder de otro país y tener una cultura diferente. Por tanto, este sería un primer paso para poder llegar a una plena integración a través de un plan de acogida que tenga en consideración acompañar a los estudiantes recién incorporados y que se encuentran desvinculados y poco identificados con el aula.

En verdad, esta tarea no es sólo propia del docente, sino de toda la comunidad educativa que debe apostar por una educación intercultural. En este sentido, habrá que tratar de ofertar un plan de acogida, no sólo al alumno, sino a la familia, y habrá que formar a ésta para que valore a cualquier alumno del centro independientemente de su país de nacimiento.

Es incuestionable la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo. Conocer como funciona el centro y poder compartir actividades, ayuda a entender el proyecto educativo, a dar coherencia a la educación de los alumnos y alumnas, y esto repercute directamente en el alumnado tanto individualmente como en la convivencia del centro y de ello tenemos varias evidencias.

Por otra parte y desde la perspectiva de los centros, proponemos realizar un plan de actuación en el que se tenga en cuenta las características del centro, de los alumnos y de sus familias, así como de los recursos y servicios que éste y la comunidad le pueden ofrecer. Así pues, sería aconsejable, por ejemplo, no reducir la convivencia con los alumnos extranjeros a una semana cultural donde lo que predomina es, exclusivamente, mostrar el folclore y cultura de otros países, ya que la convivencia intercultural es mucho más que conocer las tradiciones y costumbres de los demás (Lozano, Cerezo y Angosto, 2011).

Estamos convencidos que una escuela que se abre a la comunidad, que comparte sus actividades, es una escuela democrática y acogedora, donde los conflictos en caso de producirse, pueden ser tratados desde el diálogo y la reflexión partiendo del sentimiento de pertenencia a una comunidad que nos respeta. La complicidad que se crea entre las familias y el profesorado fruto de compartir experiencias y aumentar el conocimiento mutuo favorece el apoyo de los padres a la escuela y es vivido por los alumnos y alumnas como una muestra de coherencia en su educación. Pensemos que es posibilitar la participación real de madres y padres, sean del país que sean, aumenta la autoestima de muchos alumnos y alumnas comprobando que cada persona, en algún momento, puede tener un papel en la escuela. De este modo, se hace realidad el principio de escuela inclusiva al tratarse de actividades en las que todos y todas pueden participar y tienen algo que aportar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNÁIZ, P. Y DE HARO, R. (2003). Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6(3), 63-82.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- GAIRÍN E IGLESIAS (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- KINCHELOE, J. Y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ CORTINAS, C. (2010). La diversidad, la educación intercultural y el compromiso ciudadano. *Escuela*, 3.858, 24-26.
- LÓPEZ MELERO, M. (1995). Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, 38, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- LOZANO, J. (2006). El derecho a la diferencia, no a la desigualdad: la comunicación en contextos educativos multilingües. *VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Universidad de Murcia. Murcia.
- LOZANO, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci Continental.
- LOZANO, J., ALCARAZ, S., CEREZO, M.C. y Angosto, R. (2011). La valoración del alumnado ante la incorporación de compañeros extranjeros en centros de educación infantil y primaria de la Región de Murcia, En F. Villalba y J. Villatoro (ed) *“Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Curriculum”*, vol. 4. 157-162. ISBN: 978-84-938853-3-5.
- LOZANO, J. CEREZO, M.C. Y ANGOSTO, R. (2011). La incorporación de las familias extranjeras en los centros educativos: análisis de la realidad en la Región de Murcia En F. Villalba y J. Villatoro (ed) *“Prácticas en Educación: Educación Intercultural y Curriculum”*, vol. 3, 41-50. ISBN: 978-84-693-8587-6.
- MARTIN, C. (2003). Educación y calidad. *Educatio siglo XXI*, 20-21, 16-28.
- RUIZ DE LOBERA, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Madrid: Catarata.

LA COLABORACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES A UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Sarai Merino Ruiz., Irina Castillo Reche y
Carolina García Martínez
. Universidad de Murcia.
smerinoruz@hotmail.com

997

RESUMEN

Debido a las dificultades presentadas por las personas con trastornos del espectro autista (TEA) para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, desarrollamos en esta investigación, un programa didáctico de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias dirigido a mejorar dichas habilidades, consiguiendo la generalización de los aprendizajes adquiridos.

Para ello, se ha llevado a cabo un diseño de caso único donde, desde la perspectiva de la investigación-acción, participan colaborativamente docente, padres e investigador, con el objeto de intervenir en la mejora de un alumno de educación primaria con TEA. Los resultados indican que, tras el proceso de intervención educativa, hubo mejoras en el rendimiento del alumno en dichas habilidades y en ambos contextos (familia y escuela), mostrando así que el alumno objeto de estudio, logró generalizar los aprendizajes conseguidos en la situación de enseñanza a contextos cotidianos.

1. INTRODUCCIÓN

Decidimos desarrollar la investigación sobre la enseñanza de habilidades emocionales y sociales a **un alumno con TEA**, porque creímos necesario realizar un estudio donde se expusieran los beneficios que esta enseñanza proporciona al alumnado con TEA cuando el proceso de enseñanza de habilidades sociales y emocionales se realiza tras la colaboración escuela-familia (Lozano & Alcaraz, 2010; Lozano, Alcaraz & Colás, 2010a, b).

Pretendimos demostrar que un alumno con TEA consigue mayores progresos al colaborar la familia en la enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales, consiguiendo la generalización de estos aprendizajes escolares a otros contextos sociales, al realizarla en situaciones de enseñanza reales y naturales como son la escuela y la familia.

Pero, ¿por qué nos planteamos la enseñanza de habilidades emocionales y sociales a un alumno con trastornos del espectro autista? Pensemos, en primer lugar, que este trastorno es un trastorno del desarrollo, muy complejo y heterogéneo, que conlleva que los sujetos tengan alteraciones, en mayor o menor grado, en las capacidades de reconocimiento social,

comunicación social, imaginación y comprensión social (Wing, 1988). Como afirmaba Rivière (1998):

Es autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausente– mentalmente ausentes – a las personas presentes y que, por todo ello, se siente incompetente para predecir, regular y controlar su conducta por medio de la comunicación. Es autista aquella persona a la que algún accidente de la naturaleza (genético, metabólico, infeccioso, etc.) ha prohibido el acceso intersubjetivo al mundo interno de las otras personas. Aquel para el cual los otros – y probablemente el sí mismo – son puertas cerradas (p. 26).

También somos conocedores que, actualmente, existen investigaciones sobre las dificultades presentadas por las personas con TEA para la comprensión de emociones, dado que la habilidad para atribuir estados mentales a los demás, innata en niños de cuatro años con desarrollo típico, aparece dificultada en las personas con TEA, relacionándola con un déficit en el desarrollo de una “teoría de la mente” (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Según estos estudios dicho déficit conlleva que no tengan capacidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias.

Ante esta situación, y aunque estudios anteriormente ponían de manifiesto los efectos positivos que emanaban de realizar intervenciones con alumnos con TEA para la enseñanza de habilidades sociales y emocionales (Lozano & Alcaraz 2010), las conclusiones de los mismos constataban que no se conseguían los beneficios de manera inmediata, pues los progresos obtenidos para la mejora de las habilidades emocionales y sociales resultaban, en la mayoría de ocasiones, lentos y poco pronunciados. Ante ello nos planteamos el beneficio que podría proporcionar el trabajo conjunto entre la escuela y la familia, en la medida que uníamos dos entornos naturales, puesto que como indican Hernández y López (2006, p. 13) *“a pesar de las diferencias, familia y escuela son dos caras de una misma moneda, unos hablan del hijo y otros del alumno, pero todos hablan del mismo niño”*.

Por consiguiente, consideramos fundamental contar con el punto de vista de la familia a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje con alumnado con TEA (Sánchez & García, 2009), y tratamos de que el contexto familiar fuese el inicio de determinadas intervenciones (Moes & Frea, 2002). Con la información obtenida por la familia, individualizamos el proceso de enseñanza y aprendizaje, intentando mejorar los aprendizajes del alumno objeto de estudio (Bas & Pérez de Guzmán, 2010; García, Gomariz, Hernández & Parra, 2010). Dado que, como afirman, Ricks y Wing (1975) el modo en el que la familia interpreta los actos de comunicación y acción de sus hijos, nos permite valorar más detalladamente los resultados obtenidos en el proceso de intervención educativa. Además, y desde otra perspectiva, es fundamental la participación de los padres en la medida que, como señalan Dillenburger, Keenan, Doherty, Byrne & Gallagher (2010), la percepción de las necesidades de las familias en

cuanto a la atención educativa de sus hijos, es distinta según la percepción del profesional y de la familia, por lo que hay que aunar puntos de vista ante la intervención educativa. También, y en la línea que venimos planteando es fundamental la colaboración escuela-familia en cuanto que ello favorece cambios en la manera de dirigirse los padres a sus hijos, a modo de un aumento de comentarios sensibles, tras la participación en el desarrollo de procesos de intervención sobre sus hijos (Giorlametto, Sussman & Weitzman, 2007).

Así pues, y desde lo planteado anteriormente, estamos convencidos de que las intervenciones hay que desarrollarlas en situaciones de enseñanza reales y naturales, propiciando la generalización y extensión de estos aprendizajes escolares a otros contextos sociales (Moreno, Aguilera, Saldaña & Álvarez, 2005), puesto que como sugirieron Ozonoff y Cathcart (1998), los programas de intervención que incluían el entorno del hogar en sus implementaciones, resultaban eficaces para la mejora del desarrollo de los niños con TEA. Ocurrió de manera similar en los resultados logrados por Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab y McLean (2001), quienes indicaron las consecuencias positivas que conlleva el brindar a los niños actividades de aprendizaje en ambientes naturales.

Desde estos parámetros, en esta investigación diseñamos e implementamos un programa de enseñanza guiado y sistemático para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales con un alumno con TEA, en aras de efectuar un estudio de caso único, proponiendo un proceso de intervención donde ha participado la escuela en colaboración con la familia mediante una investigación-acción, donde se ha propiciado hacer efectivo el principio de una educación para todos.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación trata de demostrar que un proceso de intervención educativa para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en un alumno con TEA, desde un ámbito de colaboración entre la familia y la escuela, favorece la mejora y generalización de dichas habilidades en el sujeto objeto de estudio.

Concretaremos el objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

- Valorar el proceso de intervención educativa a través de un programa didáctico sobre el desarrollo de competencias emocionales y sociales en un alumno con TEA.
- Conocer los avances en las habilidades emocionales y sociales del alumno participante con TEA tanto en el ámbito escolar como familiar.
- Analizar el potencial de metodologías colaborativas entre familia y escuela en la mejora de los procesos de intervención educativa en el alumnado objeto de estudio.

2.2. Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación se encuadrada en una investigación-acción con una participación multifactorial: el/la docente, los padres y el investigador, dirigido a la mejora de un caso único, un alumno con TEA con el que se implementó un programa de intervención dirigido a la adquisición y mejora de las habilidades emocionales y sociales, presentando como innovación la incorporación de la familia en el desarrollo del programa.

El motivo por el que elegimos el estudio de un caso único, fue porque cada niño con TEA, posee unas características distintas a cualquier otro con el mismo tipo de trastorno.

1000

2.3. Participantes

El alumno participante en la investigación, presenta un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, cuya edad es de 13 años, varón, escolarizado en un centro de educación primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). Junto con el alumno, participaron los padres y la docente del mismo (maestra especialista en pedagogía terapéutica), en el desarrollo del programa de trabajo que se ha implementado tanto en el contexto educativo como en el familiar.

2.4. Instrumentos, técnicas y procedimientos de recogida de información

A través de diversos instrumentos y técnicas de recogida de información llevamos a cabo tanto el desarrollo del programa de intervención como la interpretación de resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para evaluar y fomentar las habilidades emocionales y sociales utilizamos, por una parte un material didáctico, en formato impreso denominado “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009). Dicho material está estructurado de modo que sirve de evaluación y de proceso de enseñanza-aprendizaje. Consta de una secuenciación de las tareas de enseñanza-aprendizaje diferenciadas en niveles evolutivos de menor a mayor complejidad para la comprensión de habilidades emocionales.

Tabla 1. Tareas realizadas en distintos niveles en la evaluación inicial y final.

EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL (MATERIALES “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009))	
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES. ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en una situación específica	Objetivo: Reconocer emociones básicas <i>10. Reconocer la emoción de alegría, tristeza, enfado y miedo de manera espontánea</i>
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES. ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en una situación específica	Objetivo: Reconocer y justificar emociones básicas <i>18. Responder adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona</i>
NIVEL 1: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN SITUACIONES. ACTIVIDAD 1: Juicios de	Objetivo: Reconocer y justificar emociones complejas <i>19. Responder adecuadamente cuando le preguntas el por qué de</i>

emoción basados en una situación específica (emociones complejas)	<i>interés, aburrimiento, sorpresa y pensamiento de otra persona</i>
NIVEL 2: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN DESEOS, CONFLICTOS E HISTORIAS. ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en deseos	Objetivo: Reconocer y justificar emociones básicas según el deseo que tenía el personaje <i>20. Comprender que un compañero está alegre o triste en función de una situación dada, por ejemplo porque le han regalado o no el balón que desea.</i>
NIVEL 3: JUICIOS DE EMOCIÓN BASADOS EN CREENCIAS. ACTIVIDAD 1: Juicios de emoción basados en creencias	Objetivo: Reconocer y justificar emociones básicas según la creencia del personaje <i>21. Responder adecuadamente cuando le preguntas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere</i>
NIVEL 3: PRINCIPIO DE “DE VER HACE SABER”. ACTIVIDAD 1: Adivina dónde se esconde	Objetivo: Comprender que las personas sólo pueden saber lo que ven <i>22. Comprender que no puede saber algo que no ha visto</i>
NIVEL 4: CREENCIA VERDADERA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN. ACTIVIDAD 1: Si lo veo lo sé	Objetivo: Comprender que las personas no saben dónde están las cosas si no las ven <i>23. Ser capaz de darse cuenta de que las personas creen que las cosas están donde las vieron</i>
NIVEL 5: CREENCIA FALSA Y PREDICCIÓN DE LA ACCIÓN. ACTIVIDAD 3: Creencia falsa de localización inesperada	Objetivo: Comprender que si cambian algo de sitio y la persona no lo ve, cree que está donde lo dejó. <i>24. Responder adecuadamente a la siguiente tarea: un personaje guarda un objeto en un lugar pero se lo cambian sin que lo vea. ¿Dónde irá a buscarlo?</i>

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se utilizaron distintas tareas de los materiales “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano & Alcaraz, 2009) (en adelante “Aprende con Zapo”) constituidas por unas historias formadas por viñetas e imágenes que presentan un suceso. Se realizó unas preguntas al alumno para que respondiera qué creía que podía suceder, lo que pensaba que expresaba el personaje y el motivo por el que eligió esa emoción para justificar la historia. El material incorpora además ciertas preguntas que incitan al desarrollo de la generalización de los aprendizajes.

○ Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales

Establecimos una escala con la pudiéramos evaluar los resultados obtenidos, citada como “Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales”, siendo una escala de tipo *Likert* con 5 valores, constando de 26 ítems, otorgando cada uno de ellos un valor del 1 al 5, en función de si el alumno tenía o no adquirida la capacidad evaluada. Esta escala, que se aplicó como pretest y postest, se correlacionaba con ciertas tareas que también se trabajaban en los materiales explicados anteriormente. Por ello, en la tabla 1 en cada una de las tareas especificadas, aparece el número que se corresponde con el ítem de la escala.

- **Entrevista a docente y padre**

El último instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada dirigida a la docente y al padre del alumno participante en la investigación, teniendo en cuenta cualquier comentario o valoración con la que nos aportaran información relevante para la investigación, pudiendo interpretar así los resultados de manera más cercana y específica.

2.5. Procedimiento didáctico

El proceso de enseñanza y aprendizaje se extendió a lo largo de un curso académico (2010/2011), realizándose la intervención en el colegio del alumno y en su casa. La investigación tuvo un carácter aplicado, procediendo metodológicamente según un proceso en espiral que contenía cuatro fases; *planificación, acción, observación y reflexión*. Se realizaron cuatro reuniones donde los padres, la docente y el investigador proyectamos el programa de trabajo, otorgándoles el material con el que trabajar (evaluación inicial, el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación final), y recogiendo posteriormente el material implementado para, finalmente, valorar los logros alcanzados por el alumno.

1002

3. RESULTADOS

Empezamos describiendo los resultados de cada objetivo específico para, de este modo, ir dando respuesta al objetivo general. El primer objetivo propuesto fue **valorar un proceso de intervención educativa a través de un programa didáctico**. Los resultados, como se puede apreciar en las figuras 1 y 2, indican que dicha intervención educativa ha producido beneficios en el ámbito familiar y escolar, aunque las emociones complejas deberán seguir trabajándose en el entorno familiar porque hubo ciertos fallos.

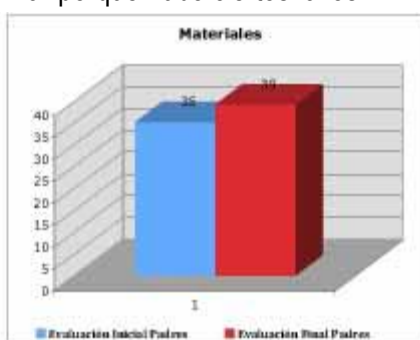


Figura 1.
Evaluación del programa didáctico
según padres

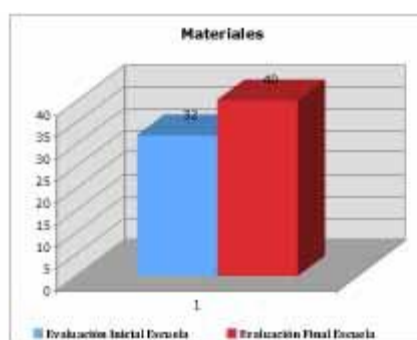


Figura 2.
Evaluación del programa didáctico
según escuela

Para dar respuesta al **objetivo segundo referido a la valoración de los aprendizajes del alumno participante con TEA sobre sus habilidades emocionales y sociales tanto en el ámbito escolar como familiar**, nos fijamos en los resultados procedentes de la “Escala

valorativa de habilidades emocionales y sociales”, mostrando éstos la existencia de cambios positivos en las habilidades y capacidades emocionales y sociales del alumno objeto de estudio, obteniéndose valores más elevados tras el proceso de intervención, tal y como se aprecia en las figuras 3 y 4.

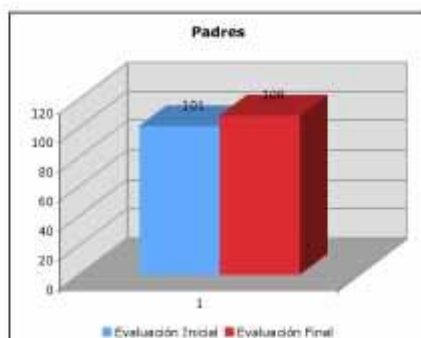


Figura 3.
Resultados escala valorativa
según padres

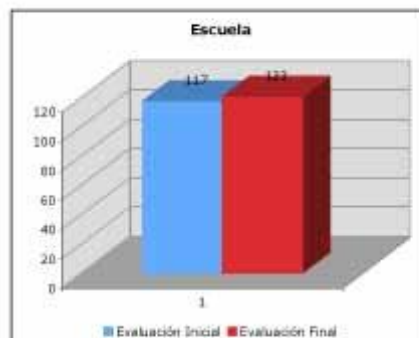


Figura 4.
Resultados escala valorativa
según escuela

1003

Los resultados del objetivo tercero, **valorar el potencial de metodologías colaborativas entre familia y escuela en la mejora de los procesos de intervención educativa con alumnos con TEA**, los describimos justificando los beneficios que aporta el trabajo colaborativo entre familia y escuela desde lo recopilado en las entrevistas. La valoración otorgada por el padre y la docente a los materiales empleados de “Aprende con Zapo” fue muy positiva, encontrándose orgullosos con los avances adquiridos por el alumno.

El padre expresó que su hijo había conseguido pequeños avances, describiendo esta situación: *“Mi hijo está más pendiente de nuestros estados de ánimo e insiste en preguntar el por qué de nuestra alegría, tristeza y enfado. Incluso en una ocasión que estaba mal porque me había herido, me preguntó al verme ¿qué te pasa, estás triste? Esto no lo preguntaba antes ni asociaba que algo me pasaba para estar triste”*.

La docente indicó la efectividad de las actividades realizadas con el alumno, porque el niño había conseguido aspectos con los que no contaba, *dándose cuenta de las emociones de las personas de su contexto, e identificando el sentimiento de tristeza*. Valoró como importante la colaboración familia-escuela, pues en ciertas tareas del programa de trabajo “Aprende con Zapo”, se notaba que anteriormente se había trabajado en el contexto familiar.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Observamos cambios positivos en las habilidades emocionales y sociales del alumno, pues los valores conseguidos tras la intervención son superiores que los obtenidos en la evaluación

inicial, siendo satisfactorios para ambos contextos al trabajar el alumno con los materiales “Aprende con Zapo”.

Al centrarnos en los resultados obtenidos a través de la “Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales” afirmamos, que resultó satisfactorio tanto en el ámbito familiar como escolar, aunque *la valoración que hace la docente es mayor que la efectuada por la familia*.

Destacamos que observamos una disminución de la puntuación conseguida por el alumno al aumentar la dificultad de las tareas, así como ante la justificación de situaciones relacionadas con emociones básicas, teniendo pendiente por conseguir el reconocimiento de ciertas emociones complejas.

1004

Al comparar los resultados obtenidos en el programa de trabajo para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales “Aprende con Zapo” y la “Escala valorativa de habilidades emocionales y sociales”, quedó manifiesto que los logros quedaron más reflejados en los valores conseguidos tras la evaluación de los materiales, que en los de la escala.

Las valoraciones expresadas por la docente y el padre en la entrevista, indicaron que la intervención realizada la habían valorado positivamente, al igual que la colaboración establecida entre ambos, pues el alumno consiguió una generalización de los aprendizajes en ambos contextos naturales.

Los hallazgos de esta investigación, confirman los de Ozonoff y Cathcart (1998) quienes sugirieron que los programas de intervención que contaban con el entorno familiar en sus implementaciones mejoraban el desarrollo de los niños con TEA. También corroboramos los obtenidos por Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab y McLean (2001) quienes concluyeron en su estudio que las actividades de aprendizaje ofertadas a los niños en ambientes naturales son más propensas a estar asociadas a consecuencias positivas.

Confirmamos las conclusiones extraídas por Moreno, Aguilera, Saldaña & Álvarez (2005) quienes manifestaron que los procesos educativos dirigidos a mejorar el reconocimiento de emociones y predicción de creencias, realizados en situaciones de enseñanza reales y naturales, pueden trascender en una generalización de estos aprendizajes escolares a otros contextos sociales. También pudimos corroborar las conclusiones de la investigación de Giorlametto, Sussman & Weitzman (2007), pues detectaron cambios en la sensibilidad de los padres, a modo de mayores comentarios sensibles hacia sus hijos, tras participar en el proceso de intervención, ya que el padre realizó comentarios positivos tras implementar el proceso de investigación, describiendo ciertos beneficios procedentes de la colaboración familia y escuela.

Un aspecto a destacar, expresado por Dillenburger, Keenan, Doherty, Byrne & Gallagher, (2010) fue la diferente percepción de las necesidades de las familias en relación a la atención educativa

del niño con TEA que tienen los profesional y la familia. Observamos esta afirmación mediante la información expresada en los materiales trabajados con el alumno, y los argumentos recopilados en las diversas reuniones realizadas en el curso.

Concluimos que la familia es quien mejor interpreta los comportamientos del niño, las actuaciones y los actos comunicativos que expresa, debido a que, como avanzaron Ricks y Wing (1975) en su estudio, son quienes pasan un mayor tiempo con su hijo. También, los resultados logrados, confirman lo enunciado por Moes & Frea, (2002) para los que no se trata de que la tarea de la familia se limite a participar en la educación de su hijo, sino de establecer el entorno familiar como el punto de inicio de nuestras intervenciones.

Por tanto, los avances del alumno con TEA confirman nuestro objetivo general, ya que sus logros son significativos cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales existe la colaboración familia-escuela y éste se realiza en situaciones de enseñanza reales y naturales como son la escuela y el hogar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARON-COHEN, S. (1993). From attentional-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind and dysfunction. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from autism*. Oxford: University Press.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. & FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- CHIN, H. & BERNARD-OPITZ, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: Effect of the development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.
- DILLENBURGER, K., KEENAN, M., DOHERTY, A., BYRNE, T. & GALLAGHER, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: parental and professional views. *British Journal of Special Education*, 37(1), 13-23.
- DUNST, C.J., BRUDER, M.B., TRIVETTE, C.M., HAMBY, D., RAAB, M. & MCLEAN, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92.
- GIORLAMETTO, L., SUSSMAN, F. & WEITZMAN, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Communication Disorders*, 40, 470-492.
- HERNÁNDEZ, M. A., Y LÓPEZ, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*. 87, 3-26.
- LOZANO, J. & ALCARAZ, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer España.

- LOZANO, J., ALCARAZ, S. & COLÁS, P. (2010a). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 367-382.
- LOZANO, J., ALCARAZ, S. & COLÁS, P. (2010b). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 65-78.
- LOZANO, J. & ALCARAZ, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista Siglo XXI*, 28(2), 261-288.
- MOES, D. & FREA, W.D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 23, 521-534.
- MORENO, F. J., AGUILERA, A., SALDAÑA, D. & ÁLVAREZ, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-374.
- OZONOFF, S & CATHCART, K. (1998). Effectiveness of a Home Program Intervention for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 28(1).
- OZONOFF, S. & CATHCART, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.
- RICKS, D.M. & WING, L. (1975). Language, Communication, and the Use of Symbols in Normal and Autistic Children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 5(3), 191-221.
- RIVIÈRE, A. (1998). Educación del niño autista. En J. Mayor, *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- WIMMER, H. Y PERNER, J. (1983): Beliefs about beliefs: Representation and constraining function or wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 41-68.
- WING, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum.

UN ALUMNO CON SÍNDROME DE ASPERGER. ESTUDIO DE CASO EN UN AULA ORDINARIA.

Dolors Bernal
Universidad Autònoma de Barcelona
mbernal7@xtec.cat

RESUMEN

El presente documento describe una investigación llevada a cabo durante el curso escolar 2009-10 mediante estudio de caso, en la que se plantea la descripción general de las características del alumnado con Síndrome de Asperger (SA), a la vez que se presenta el análisis en profundidad de la situación de un alumno, afectado con el mencionado síndrome, en un aula ordinaria. De igual manera, se valora el uso de estrategias metodológicas relacionadas con las prácticas educativas de cada una de las profesionales que interactúan con el caso objeto de análisis, así como las necesidades educativas del mismo. Todo ello entendido y valorado desde los parámetros de la educación inclusiva propios de nuestro sistema educativo.

1007

1. INTRODUCCIÓN

Para la realización de este estudio se partió del referente “educación para la diversidad” propuesto en nuestro actual sistema educativo (L.O.E., 2006; L.E.C., 2009¹¹⁰), que pretende favorecer la inclusión del alumnado considerado “especial” en las aulas ordinarias.

Algunas de las preguntas que inicialmente motivaron la investigación fueron: ¿cuáles son las necesidades reales del alumnado con SA en el contexto escolar?; el profesorado, ¿tiene conocimiento pertinente y suficiente sobre este síndrome?; partiendo del criterio diagnóstico que hace referencia a la interacción social, ¿cómo son las relaciones de este niño, tanto con los adultos como con el grupo de iguales, en diferentes situaciones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje?; desde una perspectiva inclusora, los profesionales que atienden a este alumnado, ¿tienen en cuenta sus necesidades, sean personales o educativas, en los planteamientos pedagógicos?, ¿afectan/influyen sus representaciones sociales (teorías implícitas) en la intervención educativa?.

Por el interés que suscitaba la respuesta a todas ellas, se valoró de manera positiva hacer un estudio que pusiera en relación la patología Síndrome de Asperger (SA) con los procesos inclusivos llevados a cabo en nuestras aulas.

¹¹⁰ Se referencia la normativa catalana por ser esta Comunidad Autónoma donde se inscribe el estudio.

2. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN

Hay que subrayar la evolución de la "educación especial" hacia constructos cada vez menos restrictivos. En nuestro país, este hecho ha sido posible gracias al paralelo desarrollo legislativo (Ley 13/1982; Real Decreto 334/85; Ley Orgánica 1/1990; Real Decreto 696/1995; Ley Orgánica de Educación 2/2006). A lo largo de todo este proceso, se abandona el modelo de "integración" escolar en favor del de "inclusión", en el que ya no se trata de que el alumno se ajuste al sistema educativo al que se le pretende integrar, sino de adaptar el mismo a la diversidad de su alumnado, de manera que los procesos inclusivos deben ir más allá de una atención "especial", debiendo dar cabida y respuesta a todo el alumnado, presente o no necesidades educativas especiales (NEE).

1008

La investigación aquí presentada parte de la definición que proponen Jurado y Ramírez (2009) respecto al concepto de educación inclusiva. Los autores afirman que *"se puede entender como un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar."* (Id: 111).

Respecto las NEE, se entiende que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene mayores dificultades que el resto de los compañeros/as para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum correspondiente a su edad. Es importante destacar que esta visión pone el énfasis en la escuela así como en la respuesta educativa que se puede ofrecer al alumnado en lugar de centrarse en el déficit del individuo. Desde este enfoque cabe destacar la necesidad de considerar, para que todo el alumnado -sin exclusión- pueda incorporarse a los procesos de aprendizaje con cierto margen de eficacia, aspectos como: a) valorar a la persona de manera integral y contextual, no centrándose en la discapacidad si la hubiera; b) ofrecer todos los recursos que potencien el desarrollo de la autonomía, considerando ésta en sentido amplio y no sólo en los límites físicos; c) priorizar los aprendizajes significativos y funcionales, aplicables a diferentes contextos y situaciones; d) favorecer el desarrollo del autoconcepto, relevante en la regulación de estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje; e) utilizar metodologías que permitan procesos de enseñanza y aprendizaje individualizados, ajustados a las necesidades únicas de cada individuo, favoreciendo a la vez la cohesión en el grupo-clase; y f) establecer canales de colaboración con la familia, para unificar esfuerzos y establecer objetivos comunes en los dos ambientes.

3. SÍNDROME DE ASPERGER

Es conocido que este síndrome se encuentra incluido, por sus criterios diagnósticos, dentro de la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), que a su vez se ubican en el continuo de los llamados Trastornos del Espectro Autista (TEA). Así se clasifica tanto en el CIE-

10 (OMS, 1992) como en el DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002). Según ambos documentos las áreas más afectadas, conocidas como la "Triada de Wing" (González Navarro, 2009), son las relacionadas con la interacción social, la comunicación y el lenguaje, así como con intereses peculiares. Martín Borreguero (2004) especifica que presenta un trastorno cualitativo de la interacción y la comunicación, tanto verbal como no verbal, con una alteración de las habilidades pragmáticas del lenguaje, acompañado de baja flexibilidad comportamental y mental, con un patrón de conductas y actividades repetitivas, así como presencia de intereses restringidos. Se puede decir, por tanto, que las personas afectadas con este síndrome presentan dificultades significativas en lo que se llama "inteligencia social". En este sentido, Baron-Cohen (1990) describe la incapacidad para ajustarse a las normas sociales con el término "*ceguera mental*".

Por otra parte, y a pesar de presentar afectación neurológica (se han identificado diferentes áreas del cerebro perjudicadas, como la amígdala, los lóbulos temporales, el lóbulo frontal y el cerebelo), suelen tener un CI "normal", entendido como dentro de los parámetros de la media de la población, o en algunos casos superior.

A modo de detalle se puede concretar que los estudios de prevalencia estiman una proporción de 36/10.000 niños nacidos (Wing, 1993) y que respecto a la distribución de casos en relación con el género se observa una mayor prevalencia en el sexo masculino. Cabe añadir en este punto que, a pesar de los conocimientos adquiridos, así como los avances en el campo de la neurología y la genética de los TEA, en la actualidad no existe ninguna prueba médica diagnóstica para el SA. Con referencia a la etiología, se plantean diferentes teorías y líneas de investigación, no excluyentes entre sí, desde dos enfoques: neurobiológico y psicológico. Respecto el primero, destaca la Teoría de las Neuronas Espejo (Ramachandran y Oberman, 2007) que explica la existencia de neuronas en espejo que parecen constituir la base de nuestra comprensión de lo que les sucede a los demás (y, por tanto, relacionadas con la empatía) que se verían afectadas en estos individuos. Desde un enfoque psicológico, predomina la Teoría de la Infraconectividad o de la Mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985), que estaría relacionada con la afectación en el proceso de integración de la información. De acuerdo con esta teoría, las personas afectadas carecen de la habilidad para percibir los propios pensamientos y los de los demás, lo que condiciona su falta de reciprocidad social y el uso social del lenguaje.

Las teorías expuestas podrían explicar algunos de los déficits y alteraciones cognitivas que presentan las personas afectadas con este trastorno, tales como: disfunción ejecutiva, que puede explicar su dificultad en la toma de decisiones, así como la rigidez mental (Russell, 1997); déficit en la coherencia central, reflejado en un análisis exhaustivo de los detalles (Frith, 1989; Happé, 1996); déficit en la cognición social o "*inteligencia impersonal fría*" (Rivière, 2001); pensamiento fundamentalmente visual, asociado a imágenes (Grandin, 1986, 2006); y por último, déficit en la teoría de la mente, que dificulta su anticipación a los acontecimientos, así como la comprensión de los estados emocionales propios y ajenos (Baron-Cohen, 1990).

Si centramos la atención en el ámbito escolar no cabe duda de la importancia que adquieren estos aspectos en el proceso de aprendizaje de estos niños. Esta consideración nos permitirá una respuesta ajustada a sus necesidades, favoreciendo el éxito de dicho proceso, pues, como veremos a continuación, las ideas y los conocimientos que se disponen sobre el SA influyen en los procesos de intervención que llevan a cabo los profesionales, específicamente de los docentes.

4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En una exposición muy general se optó por la metodología estudio de caso dadas las características ideográficas a que respondía la investigación de enfoque cualitativo que se pretendía. Se puede añadir que se partió del conocimiento de las necesidades educativas del alumno, todas ellas relacionadas con su desarrollo evolutivo, tanto académico como psicobiológico y que, a su vez, se analizaron sus interacciones con los profesionales que en el ámbito educativo atendían dichas necesidades educativas (concretamente con tres educadoras: tutora, especialista de música y especialista de psicomotricidad) y con sus compañeros.

Los objetivos pretendidos:

1. Valorar las necesidades educativas del alumno afectado con Síndrome de Asperger en el aula y orientar el proceso de mejora de sus competencias.
2. Analizar las relaciones de este alumno en el aula con sus compañeros/as y con los profesionales que interactúan con él, desde una perspectiva inclusora.

Además, la propuesta de la investigación realizada se planteó valorar la influencia de las representaciones sociales de las profesionales que intervienen en el aula, teniendo presente las estrategias metodológicas empleadas por cada una de ellas, para favorecer el proceso de aprendizaje. Este objetivo no es objeto de análisis en la presente comunicación.

En forma de apunte se añade que fueron tenidos en cuenta los criterios de rigor metodológicos propuestos por Guba (1981), con la finalidad de dar validez y fiabilidad a los resultados obtenidos. Además, con el mismo objetivo, se plantearon estrategias de triangulación de datos y fuentes (Stake, 2007). Cabe apuntar que también se respetaron los códigos éticos recogidos por la APA (2010).

4.1 Descripción del caso

Los criterios de selección del caso concreto se justifica mediante: a) el interés por sus características intrínsecas, lo que supone una oportunidad para "*aprender*" sobre él (Stake, 2007:16); b) la accesibilidad: al caso, al escenario y a la información; c) la disponibilidad de las

fuentes implicadas (profesorado, familia, centro, alumno...); y, d) el interés pedagógico por la valoración que se hace de la inclusión.

Para una aproximación contextual se detalla que la investigación fue realizada en un centro público ubicado en un municipio de la comarca del Vallés Oriental (Barcelona), que consta de tres líneas completas y un servicio denominado Unidad de Soporte a la Educación Especial (USEE), que atiende las demandas de la zona y que el claustro está formado por 51 profesionales.

Con referencia al alumno objeto de estudio, se subrayan los siguientes datos:

1011

Es un niño de 5 años de edad, que pertenece a uno de los grupos de segundo nivel del segundo ciclo de la etapa Educación Infantil (EI-4 años) del centro. Respecto al aula, se encuentra integrado en un grupo con un total de 20 alumnos. Pertenece a una familia de características psicosocial y económicas de un nivel medio, de la que no se destacan circunstancias que puedan afectar a su evolución.

Se obtuvieron datos de carácter evolutivo y psicopedagógico en relación al caso, que se presentan a continuación:

- a) **Ámbito académico:** Los procesos adaptativos al sistema escolar son normalizados hasta la fecha, aunque presentando alguna dificultad puntual. Hasta el momento muestra buena relación tanto con el profesorado como con los compañeros. Su evolución es positiva respecto a los aprendizajes escolares propios de la edad.
- b) **Ámbito clínico:** No ha sufrido enfermedades destacables, más allá de las propias de la infancia. No está medicado. Los procesos de iniciación a la alimentación sólida, la marcha y el control de esfínteres son adecuados a la edad. Sigue un proceso de observación y control por parte del hospital infantil en el que es atendido desde la edad de 10 meses. Han sido realizadas las valoraciones pertinentes por parte de los especialistas, no detectándose ninguna alteración neurológica. El Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP) que atiende el caso presenta un informe favorable referente a su evolución respecto a la interacción y la comunicación, aunque destaca la persistencia en: *“rigidez de pensamiento y la dificultad para tolerar las frustraciones”*.

4.2 Fuentes e instrumentos de la investigación

Se planteó la necesidad de variedad en la selección de los instrumentos, así como su aplicación con diversos agentes, con la finalidad de facilitar la triangulación de datos (Stake, 2007), garantizando tanto el rigor como una mayor objetividad en los resultados. De esta manera,

valoradas las necesidades del caso, en relación con los objetivos de la investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos y estrategias para la obtención de información:

- Revisión y análisis de informes del alumno (académicos y clínicos)
- Realización de una observación directa (pasiva)
- Realización de una observación externa (sobre un registro A/V)
- Entrevistas semiestructuradas a las profesionales
- Entrevista estructurada a la familia
- Check-list de comportamientos del alumno en situación de aula

Por otra parte, considerando la importancia de la obtención de información desde diferentes fuentes, para tener un abanico más amplio y objetivo de ésta, se tomaron como guía los ejes expuestos por Garanto (1997), adaptándolos a las necesidades de la investigación, de tal manera que se obtuvieron datos proporcionados por: la familia, las profesionales, la exploración cognitiva de las teorías expuestas en el marco teórico de referencia, la exploraciones complementarias de otros documentos (p. ej: informes académicos y clínicos del alumno) y la observación o contacto directo con el niño.

Respecto al trabajo de campo, se realizaron solicitudes de acceso al contexto general de observación en una reunión con el equipo directivo y las profesionales implicadas directamente y una vez obtenido el consentimiento por parte del centro, se hizo un encuentro con la familia, con el mismo objetivo.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Partiendo del examen de la documentación del caso, tanto clínica como académica, así como del análisis e interpretación de los datos obtenidos de cada uno de los instrumentos aplicados, se desprende que este niño, aunque sigue un patrón normalizado de evolución, presenta las necesidades educativas propias del síndrome, por lo que las áreas más afectadas son las que se definen como la Triada de Wing (González Navarro, 2009) que, como ya se expuso, son las relacionadas con la interacción social, la comunicación y el lenguaje, así como con intereses peculiares.

Atendiendo a los objetivos del estudio, las conclusiones a las que se llegó, una vez analizada la información obtenida, son las siguientes:

A) Necesidades del niño. Se concretan sus necesidades en los siguientes aspectos:

- ♦ *Conducta social.* Este alumno presenta problemas en la interacción social con los demás, ya que muestra dificultad para comprender los estados emocionales de sus compañeros (p. ej. ante demandas sutiles de no desear contacto físico), así como para anticipar las

consecuencias de sus reacciones. Además, demuestra poca capacidad para hacer inferencias en función de la situación social en la que se encuentra (p. ej. no saber cómo atraer la atención sobre los demás, ante una situación motivadora para él). Todo ello se explica a través de la Teoría de la Mente (Baron-Cohen, 1990).

- ♦ *Comunicación y lenguaje.* La comunicación, tanto verbal como no verbal, así como el lenguaje, son aspectos afectados; por ello, se reproducen situaciones problemáticas en los tres entornos académicos planteados (aula ordinaria, música y psicomotricidad). Presenta alteración de las habilidades pragmáticas del lenguaje, mostrando dificultad para una utilización ajustada a los fines que pretende (p. ej: ante la necesidad de realizar demandas explícitas). De igual manera manifiesta problemas para la comprensión de mensajes, necesitando consignas más limitadas y concretas (p. ej: durante la explicación de una actividad de aula). Ello puede deberse a carencias en la coherencia central (González Navarro, 2009), que lo dirige a fijarse en los detalles, obviando el mensaje general.
- ♦ *Pautas conductuales, intereses y rutinas.* Respecto a sus intereses, las profesionales parecen discrepar, hecho que conduce a pensar que el niño se comporta ante cada una de las profesoras de manera diferenciada, influenciado por las diferencias en las características de las actividades de los tres ámbitos analizados. No revela patrones de conductas y/o actividades repetitivas, aunque sí rigidez de pensamiento (Attwood, 2002). Aunque manifiesta buena disposición para el trabajo colaborativo, ya que no muestra rechazo ante la aproximación de sus iguales para la realización de tareas compartidas.

En referencia a otros parámetros no reflejados en la exposición anterior, pero que también influyen en sus necesidades pedagógicas, se observa que:

- ♦ *Respecto a las funciones ejecutivas:* demuestra dificultad para adoptar diferentes perspectivas (relación con la empatía), déficit en la habilidad de organización (tiempo, acciones, espacio...), limitada capacidad para afrontar situaciones nuevas (creándole inseguridad). Por el contrario demuestra buena memoria y capacidad para inhibir respuestas erróneas (autocontrol);
- ♦ no presenta retraso en el desarrollo cognitivo (Artigas, 2000);
- ♦ presenta ligera torpeza motriz (Gillberg y Gillberg, 1989), que puede llegar a afectar a su relación social (p.ej. rechazo por parte de los demás en los juegos colectivos); y
- ♦ muestra frecuente inatención (normalmente durante las explicaciones adultas).

B) Análisis de las relaciones.

Respecto a la relación con los iguales cabe señalar que, aunque muestra interés por establecer relación de amistad con ellos, dadas sus continuas aproximaciones físicas, manifiesta dificultad para establecer vínculos duraderos y efectivos, así como para interpretar las quejas y demandas de los compañeros cuando no quieren ser molestados. En este sentido se puede afirmar que presenta lo que Rivière (2001) llama “*déficit en la cognición social*”. En referencia a su nexo con

las profesionales, se observan algunas diferencias respecto a la relación que mantienen con cada una de ellas, destacando el lazo afectivo que tiene con la tutora del aula ordinaria. El análisis de los datos, permite justificar que la experiencia, al menos la cuantitativa, la formación o la edad no son factores que permitan establecer el hecho diferenciador en el empleo de estrategias adaptadas al caso.

Teniendo presente las aportaciones realizadas se considera interesante destacar algunas ideas para promover acciones favorecedoras del proceso incluso el contexto escolar de los alumnos/as afectados con este síndrome:

- a) Es importante para los docentes no obviar el carácter cíclico evolutivo de esta patología, evitando así el desánimo profesional (Attwood, 2002:198).
- b) Abordar una intervención pedagógica debe partir de la realidad concreta del alumno/a, cosa que hace necesario un análisis previo, así como un planteamiento metodológico integral que atienda sus necesidades específicas.
- c) Respecto al proceso incluso, la atención a estos alumnos deberá converger con la que se ofrece al resto de sus compañeros, ya que su inclusión no depende únicamente de que mejoren sus competencias sociales, sino que también estará influenciada por la respuesta del grupo a sus interacciones. Además, se hace necesario el establecimiento de una línea metodológica que influya en todo el grupo.
- d) Las características de este síndrome, entre las que se aprecia un amplio repertorio de destrezas lingüísticas, además de una competencia cognitiva “normal” o incluso superior, permiten al niño un adecuado seguimiento del currículum académico, pero esto no debe ocultar que las habilidades precisamente más afectadas –relacionadas con la interacción social- no evolucionan a la par de sus iguales. Son éstas las que deberán ser atendidas de manera más concreta y sistemática, posibilitándole una convivencia más igualitaria, enriquecedora y participativa.
- e) Para una evolución progresiva, tanto personal como académica, debe ser tenido en cuenta el bajo umbral de tolerancia a la frustración en este alumnado (Martín Borreguero, 2004).
- f) Deberá ser apreciada la importancia del modelo actitudinal y conductual que representa el profesorado ante el grupo clase. El docente debe promover la aceptación de la diversidad -mediante actitudes empáticas- en beneficio del proceso incluso de todo el alumnado.
- g) El centro educativo deberá implicarse de manera activa, teniendo presentes los recursos humanos y materiales, facilitando la formación al profesorado implicado, así como los espacios de encuentro, reflexión y coordinación metodológica para el profesorado implicado.
- h) La intervención escolar debería ampliarse hacia otros entornos, siguiendo un modelo de intervención ecológico -que ponga el énfasis en la interacción persona-ambiente- consiguiendo de esta manera ampliar el radio de intervención y garantizar un resultado funcional en todos los ámbitos de su desarrollo.

i) Relacionado con el punto anterior, se hace necesaria la implementación de programas de aprendizaje estructurados y compensatorios de los déficits centrales del síndrome, para ofrecerle la oportunidad de adquirir las habilidades necesarias de participación activa en su entorno.

Para concluir, si bien es cierto que una investigación como la propuesta, dadas las características de la metodología empleada, puede limitar la generalización de los resultados obtenidos, representa una realidad que debe ser objeto de análisis más generales, pues, se constata un funcionamiento de los profesionales determinado más por las condiciones particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su posición, que por las necesidades que pueden presentar los alumnos, dispongan de las características que fueren. Por ello, debemos seguir planteando el análisis de las realidades que suponen procesos de inclusión, el conocimiento de las necesidades que aparecen, los mecanismos para su atención, las relaciones con los servicios y los soportes naturales como la familia, el papel del contexto inmediato y mediato, entre otros, para dar cabida a lo que debe ser la necesaria atención a las características individuales de cada alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2002). *DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Consultable en web: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- ARTIGAS, J (2000). Aspectos neurocognitivos del Síndrome de Asperger. *Revista de Neurología Clínica*, núm1, pp.34-44.
- ATWOOD, T (2002). *El Síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Baron-Cohen, S.; Leslie, A.M.; Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, núm. 21, pp. 37-46
- BARON-COHEN, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente” *International Review of Psychiatry*, núm. 2, pp. 81-90.
- FRITH, U (1989). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARANTO, J. (1997). Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico. *EDUCAR 21*; núm. 21.
- GILLBERG, I. C.; GILLBERG, C. (1989). Asperger Syndrome-Some Epidemiological Considerations: A Research Note. *Journal of child psychology and psychiatry*, núm. 30(4), pp.631-638.
- GONZÁLEZ NAVARRO, A. (2009). *El Síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE.
- GRANDIN, T. (1986). *Atravesando las puertas del autismo*. Barcelona: Paidós
- GRANDIN, T. (2006). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona: Alba Editorial
- GUBA, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquires. *Educational Communication and Technology Journal*. 29 (/2), 75-91.

- HAPPÉ, E. (1996). Studying weak central coherence at low levels: Children with autism do not succumb to visual illusions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 37, pp. 873-877
- JURADO, P.; RAMÍREZ, A.A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3, Núm. 2, pp.109-124
- LISMI (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido. BOE, 30 de abril de 1982, núm. 103
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 4 de octubre de 1990, núm 238
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006, núm. 106
- LEC (2009). Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (Cataluña). DOGC, 16 de julio de 2009, núm. 5422
- MARTÍN BORREGUERO, P (2004). *El Síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social ?* Madrid: Alianza Editorial.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1992). *CIE-10. Trastornos mentales del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.
- RAMACHANDRAN, V.; OBERMAN, L. (2007). Espejos rotos: Una teoría del autismo. *Revista Investigación y Ciencia. Monográfico Neuronas Espejo* (Enero).
- REAL DECRETO 334/85, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. BOE, 16 de Marzo de 1985, núm 65
- REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE, 2 de junio de 1995, núm 696
- RIVIÈRE, Á. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- RUSSELL, J (1997). *Autism as an Executive Disorder*. Oxford: Oxford University Press
- STAKE, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- WING, L. (1993). The Definition and Prevalence of Autism: A Review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 2, pp. 61-74.

LA ADECUACIÓN DE LOS PLANES DE TRANSICIÓN AL TRABAJO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. APLICACIÓN DE UN PLAN DE EVALUACIÓN¹¹¹

Montse Castro Belmonte
Universitat de Girona
montse.castro@udg.edu

1017

RESUMEN

El discurso de la inclusión pierde fuerza cuando nos acercamos a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, especialmente, en el momento de la transición a la vida adulta. Resulta básico optar por entornos normalizados en los que recibir formación de carácter laboral con metodologías que faciliten la inclusión. A partir de un estudio realizado en los centros de las comarcas de Girona donde se imparten Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), concretamente en los Planes de Transición al Trabajo (PTT), se presentan los resultados de la investigación que tiene como finalidad establecer cuáles son los elementos que favorecen su adecuación a las personas con discapacidad. Para la realización de este estudio se aplicaron los instrumentos de recogida de información de un programa de evaluación diseñado por la autora, que opta por diferentes informantes, siendo uno de ellos los alumnos con discapacidad, dándose así la voz a los auténticos protagonistas. De los resultados obtenidos en el análisis de la información se desprende que los PTT contienen determinados elementos que favorecen la participación de personas con discapacidad, principalmente en la repercusión en su autoestima y el aumento de la autopercepción positiva de sus capacidades como personas, como estudiantes y como trabajadores.

1. INTRODUCCIÓN

La formación es un factor muy importante que nos permite dar el salto cualitativo para entrar en el mundo productivo y disfrutar de todo lo que supone: pertenecer al grupo de los que son rentables, tener acceso al consumo, ser considerado una persona “completa”, tener autonomía en la toma de decisiones, etc. Muchas personas necesitamos ajustar nuestros aprendizajes a aquello que se nos pedirá para poder entrar en el proceso de inserción laboral. Durante mucho tiempo, en el caso de las personas con discapacidad, la formación de carácter sociolaboral ha quedado como competencia exclusiva de servicios de inserción específicos (centros ocupacionales, centros especiales de trabajo, etc.). Progresivamente se han introduciendo metodologías que facilitan la transición a la vida activa y, sobre todo, la inclusión en entornos laborales normalizados, como es el caso del Empleo con Apoyo. El gran trabajo realizado por estos servicios en la búsqueda y sensibilización de empresas que den una oportunidad no es más que un primer paso para vivir la discapacidad con normalidad.

¹¹¹ Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto EDU2011-22945

No debemos olvidar, sin duda, que la inclusión educativa favorece el desarrollo de las personas en igualdad de condiciones y, en el caso de las personas con discapacidad, favorece el autoconcepto y la percepción de aquello que se puede llegar a conseguir. Pallisera, Vilà, et al. (2003); Alomar (2004) y Myklebust (2010), coinciden en mostrar que existe una tendencia por parte de los profesionales expertos a valorar el centro ordinario como potencial favorecedor de posteriores inserciones, ya que en un entorno normalizado las personas con dificultades se encuentran con un contexto más exigente que les pide trabajar para crecer sobretodo en recursos personales y sociales. Este es el principal motivo que nos lleva a presentar un recurso fuera del ámbito escolar como posible entorno inclusivo de formación: los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), más concretamente los Planes de Transición al Trabajo (PTT).

2. LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI) Y LOS PLANES DE TRANSICIÓN AL TRABAJO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN LABORAL

La formación sociolaboral ha sido, desde hace tiempo, uno de los recursos educativos más profesionalizadores dirigidos a aquellas personas que, teniendo la edad para entrar en el mundo laboral, bien han quedado fuera o les faltan los conocimientos y las habilidades mínimas para acceder a su primer trabajo. Esta característica favorece que se puedan encontrar personas con diferentes procedencias y niveles formativos.

Desde el curso 1986-87, dentro de los Programas de Garantía Social (PGS) se han estado organizando regularmente PTT, programas dirigidos al colectivo de jóvenes que no habían logrado la certificación escolar mínima. Estos programas se desarrollaban por el Departamento de Educación en colaboración con el Departamento de Trabajo e Industria y las administraciones locales. Los PGS, activos hasta el curso 2007/2008 en Catalunya, aparecen a nivel estatal en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) y se sustituyen con la regulación de los PCPI en Catalunya con el Decreto 140/2009, de 8 de septiembre, por el cual se regulan los Programas de Cualificación Profesional Inicial. El objetivo de los PTT, incluidos dentro de los PCPI, es, según el Departamento de Educación, ofrecer recursos orientadores y formativos al colectivo de jóvenes de entre 16 y 21 años que no han obtenido el Graduado en Educación Secundaria. Es un programa que quiere garantizar la capacitación de los alumnos, bien para la inserción profesional, bien para su reincorporación al sistema formativo. El Servicio Catalán de Ocupación realiza anualmente los PTT dentro de sus Acciones de Cualificación Profesional con la intención de dar respuesta a las situaciones de desempleo.

La estructura de los PTT incluye tres tipos de módulos: Módulos específicos (módulos A) que desarrollan las competencias del perfil profesional y preveen, con carácter general, la formación en centros de trabajo; Módulos formativos de carácter general (módulos B) que posibilitan el desarrollo de las competencias básicas y favorecen la transición del sistema educativo al mundo laboral. Estos dos primeros módulos son obligatorios para todos los alumnos del PTT y tienen

una duración de entre 800h y 1.100h Finalmente los Módulos que llevan a la obtención del Título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (módulos C) y que se llevan a cabo en centros autorizados por el Departamento de Educación, principalmente en escuelas de adultos.

Pero lo que realmente hace de los PTT los protagonistas de la investigación que aquí se presenta es su metodología. El Decreto 140/2009 refleja en los principios reguladores que los PCPI/PTT han de atender la diversidad de su alumnado con planteamientos flexibles, que permitan adaptarse y responder a las necesidades y a los intereses de cada grupo y de cada joven, con una oferta diversa en lo que se refiere a la organización y al desarrollo del currículum formativo de los programas, proporcionando una atención individualizada a cada alumno. Este hecho obliga a los profesionales que trabajan en los PTT tengan en cuenta que el alumnado que reciben necesita ir más allá de las metodologías más clásicas, aprovechando que trabajarán con grupos no superiores a las 16 personas.

1019

3. EL ESTUDIO Y SUS ANTECEDENTES

La formación de las personas con discapacidad como vía para mejorar su inclusión laboral es el eje del estudio que se presenta y que tiene su origen en el trabajo *Los programas de formación sociolaboral en los centros de formación no reglada y su adecuación a personas con discapacidad. Estudio descriptivo y diseño de un plan de evaluación (PAPFS)*¹¹². Una primera conclusión de este trabajo mostraba que la gran mayoría de personas con discapacidad que participaban en estos cursos lo hacían en programas como las Escuelas Taller o los PTT. El segundo objetivo de este estudio era el diseño de un plan de evaluación que hiciese posible valorar si los programas desarrollados por los centros tenían un planteamiento de objetivos, contenidos, actividades, evaluaciones, recursos, etc. que favoreciera que las personas con discapacidad que participasen consiguieran algo más que la posibilidad de compartir algunas horas con el resto de compañeros.

El objetivo del estudio que hoy se presenta es identificar los elementos que favorecen la adecuación de los Planes de Transición al Trabajo (PTT) a las personas con discapacidad. Para lograrlo se implementa el PAPFS diseñado en el trabajo de Castro (2006) y del cual presentamos a continuación las características principales.

¹¹² Trabajo de investigación presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) el 26 de octubre de 2006 (Castro, 2006). Las siglas PAPFS mantienen la nomenclatura original en catalán.

Tabla 1: Relación entre los momentos, dimensiones y objetos del programa a evaluar

MOMENTOS	DIMENSIONES	OBJETOS
Planificación del programa	1. Calidad del programa	Contenido del programa y calidad técnica Los profesores que intervendrán Actividades diseñadas Metodología y técnicas utilizadas Las practicas en empresas Sistemas de evaluación
	2. Adecuación a los destinatarios	Análisis de necesidades Selección de los destinatarios
Desarrollo del programa	3. Ejecución del programa	Flexibilidad o rigidez de aplicación del programa Clima social Recursos materiales
Resultados del programa	4. Consecución de objetivos	Resultados del programa
	5. Impacte	Resultados previstos y no previstos en los alumnos (con o sin discapacidad)

En primer lugar, como muestra la tabla 1, se definen cinco dimensiones referidas a tres momentos del programa. Posteriormente, se procede a establecer los objetos de estudio para cada una de ellas.

Entendiendo que el PAPFS debía proveer de un marco ideal en el diseño de un programa, se establecieron los criterios (descriptores o atributos) que se debían emplear para hacer juicios de valor y que surgían de los objetos descritos en la tabla 1. Estos criterios nos informan de cuáles son los estándares que creemos que deben cumplir para que un programa esté diseñado de forma que permita la inclusión de los alumnos con discapacidad. Posteriormente se fijan los indicadores que determinarán si los criterios se cumplen o no. Por otra parte, en cuanto a su aplicación, el PAPF es un instrumento pensado inicialmente para ser utilizado desde la perspectiva de una evaluación interna. Sin embargo, se prevé hacer una primera aplicación externa dadas las características concretas de los centros y los programas sociolaborales que se prevén evaluar. Así, este Plan necesita, en su aplicación, de información proveniente de diferentes fuentes obtenida a través de diferentes instrumentos: el protocolo de recogida de datos y las entrevistas realizadas a los tutores de los programas, a profesores que han impartido docencia y a ex alumnos con discapacidad.

Así, para alcanzar el objetivo de nuestro estudio, se desarrollan las siguientes tareas:

1. Elaboración de los instrumentos que deben permitir la aplicación del Plan de Evaluación de los Programas de Formación Sociolaboral (PAPFS) a los Planes de Transición al Trabajo (PTT) para valorar su adecuación a las personas con discapacidad.
2. Aplicación del PAPF los Planes de Transición al Trabajo (PTT) de las comarcas de Girona con alumnado con discapacidad de 2006/2007 hasta el curso 2009/2010.
3. Relación de los resultados obtenidos de la aplicación del PAPFS en los PTT con los elementos determinados como necesarios para la adecuación de los PTT a las personas con discapacidad.
4. Discusión de los resultados, síntesis, interpretación y contraste de los elementos detectados como adecuados para la participación de las personas con discapacidad en los PTT.

1021

Entre los años 2009 y 2011 se realizan entrevistas con 9 tutores, 18 ex alumnos y 4 profesores de los 5 PTT que se desarrollan en las comarcas de Girona. Para completar el estudio se implementa el protocolo de recogida de información en diferente documentación relacionada con los PTT, como por ejemplo la legislación relacionada (LOE, Ley de Educación de Catalunya, Decreto 140/2009 de regulación de los PCPI, etc.) y otra documentación interna (modelos de informe de evaluación, fichas para el diseño de las unidades didácticas, etc.).

4. RESULTADOS

Después de la revisión de la información obtenida llegamos a la cuarta y última tarea de nuestro objetivo: la discusión de los resultados, síntesis, interpretación y contraste de los elementos detectados como adecuados para la participación de las personas con discapacidad en los PTT. De este análisis se ha podido extraer que los factores que contribuyen a que los PTT sean considerados un recurso adecuado para las personas con discapacidad son los siguientes:

- *La amplia y clara definición del Plan de Transición al Trabajo como un instrumento de inclusión de los alumnos que no han alcanzado los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria, y que plantea la consecución de los objetivos a través de un planteamiento psicopedagógico que favorece que los alumnos aprendan y se desarrollen satisfactoriamente.*

Hay que decir que, si en algún aspecto los PTT tienen una amplia definición es en su base psicopedagógica. Todos los documentos revisados detallan claramente la tipología de alumnos a los que están dirigidos los programas y la necesidad de transmitir los contenidos mediante una metodología diferente a la que éstos hayan podido tener en experiencias anteriores (escuelas, escuelas de educación especial, institutos de educación secundaria, etc.). Se percibe en las legislaciones relacionadas con los PCPI-PTT la necesidad de

ofrecer un sistema diferente que les permita "conseguir el máximo desarrollo de todas sus capacidades" (LOE, Preámbulo).

- *Los contenidos a trabajar (además de los de carácter profesionalizador) en los Módulos B de los PTT responden a planteamientos formativos facilitadores de la inserción laboral (Vilà y Pallisera, 2006) (ver tabla 2).*

Tabla 2: Comparativa de los contenidos propuestos por Vilà y Pallisera (2006) y los descritos en el Decreto 140/2009

Propuesta Vilà y Pallisera (2006)	Decreto 140/2009
Conocimiento del mundo laboral - Derechos y deberes de los trabajadores - Qué quiere decir trabajar aquí y hoy - Conocimiento de profesiones y oficios - Técnicas de búsqueda de trabajo - Salud y seguridad laboral	Módulo: desarrollo y recursos personales - Desarrollo personal - Desarrollo en el lugar de trabajo - Proyecto formativo y profesional
Relación y comunicación - Interacciones sociales y laborales adecuadas - Comunicación oral y no verbal - Asertividad	
Participación comunitaria - Habilidades de la vida cotidiana - Ocio responsable	Módulo: Conocimiento del entorno social y profesional - Entorno social y cultural - Entorno socioeconómico - Entorno laboral y profesional
Conocimiento de la propia identidad - Autoconocimiento y autoestima - Motivaciones y preferencias laborales - Atención personal (higiene, etc.)	
Resolución de problemas relacionados con el desarrollo de roles sociales adultos	Módulo: Aprendizajes instrumentales básicos - Técnicas de comunicación básicas para el mundo laboral y la vida cotidiana
Habilitats laborals polivalents	

- *Los profesores seleccionados para desarrollar los módulos relativos a las especialidades laborales tienen, en la medida en que entienden la diferencia como un factor inclusivo, un perfil favorecedor para la inclusión de los alumnos con discapacidad.*
En este sentido, los alumnos son muy contundentes con sus afirmaciones:

Había un profe que era buenísimo. Yo no entendía nada, pero el profesor siempre estaba ahí para apoyarme, para explicarme, me lo repetía, me lo hacía escribir... (Alumno 7)

La única vez que me he enterado de las cosas. A veces pienso que ojalá todos los profesores fuesen como los de aquí. (Alumno 11)

- *La metodología empleada en los PTT, basada en la significación, funcionalidad y transversalidad y en la utilización de estrategias como el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo, favorece no sólo la adquisición de los contenidos sino también la mejora del clima entre los alumnos.*

El Decreto 140/2009, documento de referencia sobre los PCPI-PTT, insiste en diferentes momentos sobre la necesidad de "priorizar las metodologías que favorecen el aprendizaje significativo, la transversalidad y enfoque globalizador. Siempre que sea posible, se debe fomentar el trabajo por proyectos para permitir el desarrollo transversal de las competencias de los diversos ámbitos" (Artículo 14).

Los alumnos entrevistados también se pronuncian en este sentido:

Encontré diferencias con la ESO. [...] Iba a otra clase, no iba a la clase ordinaria con todos los alumnos. [...] Hacíamos pocas cosas, pocas asignaturas y no asignaturas de la ESO, muy fácil. Y cuando he llegado al PTT he visto cosas que no había hecho nunca. Hay una diferencia muy grande. [...] Nosotros al PTT no éramos como alumnos y profes. No sé, éramos como un grupo. En la ESO no, hay una diferencia: tú vas a clase, estudias, no conoces de nada la profe, sólo vas allá harás la clase, ni... ¡es muy diferente! Hay una diferencia, pero no sé cómo decirlo. ¡Me gustaba más el PTT! (Alumno 18)

- *Las prácticas en empresas aparecen como favorecedoras de la imagen del alumno como trabajador, ya que a menudo permiten que los alumnos se perciban capaces ante el reto del trabajo en una empresa ordinaria. Hay que decir, sin embargo, que estas prácticas se convertirán en un aspecto positivo siempre y cuando se realice previamente una buena definición del perfil laboral del alumno.*

Les permite saber cómo funciona, saber cómo es el mundo laboral, los enfrenta a una realidad que quizás... lo que te decía antes, no? [...] vino aquí a hacer la entrevista. Lo que quería era trabajar el año siguiente. Entonces lo tenía muy claro. A medida que ha ido viendo... trabajar de camarero... a medida que ha ido haciendo tanto en el PTT como las prácticas, ha ido viendo que no es por ahí por donde debe ir a buscar trabajo... o que quizás tiene unas limitaciones que otros no tienen... Pienso que es una oportunidad y un lugar donde tienen una persona que los atiende... que, quizás, si no fueran en formato de prácticas no la tendrían esta oportunidad, y durarían uno o dos días. Entonces está bien tanto para ellos como para la empresa. (Tutor 3)

- *La flexibilidad del programa, reflejada en la normativa que lo regula, es uno de los factores más importantes ya que posibilita que los contenidos y los sistemas se adapten a la realidad del aula, a las necesidades de los alumnos que en ese momento y en ese entorno, participan en un PTT.*
- *El clima que se genera en el aula, tanto con la relación que se establece entre los tutores y profesores y los alumnos (siempre basada en el respeto y la confianza sobre las capacidades) como con el trabajo en grupo que se realiza, favorece un cambio de la autoimagen en los alumnos en general y, también, en los alumnos con discapacidad.*

Sí, seguro, porque a ella le faltaba confianza. Yo, en las tutorías... sí era... muchas veces se hundía. [...] Que tú confíes, como yo, como todos los compañeros, los profesores, sus amigos, le daba fuerzas. Y ver que lo conseguía en la primera fase, por ejemplo las notas que tuvo... para ella fue una subida de adrenalina y autoestima a tope, yo creo que eso sí hizo que acabara bien. (Tutor 4)

- *El PTT se convierte para muchos alumnos con discapacidad como uno de los pocos entornos ordinarios donde reproducir el funcionamiento de una empresa con el trabajo de las habilidades laborales y sociales y la posibilidad de conocer las propias capacidades como trabajador.*

Hay que volver a hacer hincapié en la primera intención de esta investigación: estudiar posibilidades formativas que faciliten la transición escuela-trabajo a personas con discapacidad y dentro del entorno ordinario y no formal. Si tenemos en cuenta que una de las demandas que hacen autoras como Palliserá (2011) o Martínez (2011) es la falta de recursos una vez terminada la etapa de educación obligatoria, y que, por lo tanto, hay que explorar todas las opciones que ya existen y que significarán la no existencia de más recursos específicos y segregadores, el primer hecho que constatamos en relación al campo de investigación inicial es que la desaparición de las Escuelas Taller en Catalunya reduce aún más las posibilidades de las personas con discapacidad para continuar su formación de manera inclusiva.

- El impacto del programa en los alumnos con discapacidad a nivel personal es relevante en la medida que se manifiestan cambios en la autopercepción de las propias capacidades y, sobre todo, cambios en la percepción que los demás tienen en relación con ellos.

Me veo más segura...me veo con más valentía que con la que empecé, me veo con más fuerza. Porque me acuerdo que los primeros días temblaba como un flan...estaba supernerviosa al estar con la gente... (Alumno 1)

Sí. Ahora me veo más lista. Más abierta, más...con posibilidad de tener más estudios, de llegar más lejos. (Alumno 2)

5. CONCLUSIONES

El estudio presentado ha facilitado identificar determinadas regularidades en el contexto de Catalunya en relación a la adecuación de los PTT a las personas con discapacidad. Así, se constata en primer lugar la percepción del PTT como un recurso altamente positivo para la inclusión de las personas con discapacidad a través de la satisfacción manifestada por todos los participantes en la investigación: los tutores (que se muestran como principales defensores de las virtudes del programa), los profesores expertos (que valoran la posibilidad que se da a alumnos que no han alcanzado otros objetivos académicos por diversas razones) y, sobre todo, los ex alumnos que han participado en los PTT. Todos ellos se refieren a este recurso como un entorno en el cual se han sentido bien tratados, donde han sido respetados por los adultos y donde han tenido la oportunidad de participar en igualdad de condiciones. Obviamente no siempre el resultado ha sido positivo y algunos alumnos han regresado a entornos más protegidos, pero aún así han manifestado la impresión de haber percibido capacidades que antes no se habían autoreconocido ni se las habrán reconocido. Por este motivo se considera básico realizar un análisis profundo de los resultados que nos permita proponer acciones de mejora para una mayor adecuación de los PTT a las personas con discapacidad.

1025

BIBLIOGRAFÍA

- ALOMAR, E. (2004). *El treball dels joves amb retard mental en entorns normalitzats: anàlisi d'una realitat de treball amb suport*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Ramon LLull, Barcelona.
- CASTRO, M. (2006). *Els programes de formació sociolaboral en els centres de formació no reglada i la seva adequació a les persones amb discapacitat. Estudi descriptiu i disseny d'un pla d'avaluació (PAPFS)*. Treball de recerca no publicat. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona.
- DECRET 140/2009, de 8 de setembre, pel qual es regulen els Programes de Qualificació Professional Inicial, DOGC núm. 5463 (2009).
- LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, BOE núm. 106 § 7899 (2006).
- MARTÍNEZ, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 70, (25,1), 165-183.
- MYKLEBUST, J.O. (2010). Evaluating the effects of inclusion in upper secondary education. Experiences from Norwegian longitudinal research. *Revista de educación inclusiva. La educación inclusiva en el mundo*, 3 (1), 11-22.

- PALLISERA, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 70, (25,1), p.185-200.
- PALLISERA, M., VILÀ, M., VALLS, M. J., RIUS, M., FULLANA, J., JIMÉNEZ, P., ET AL. (2003). La integración laboral de personas con discapacidad en la empresa ordinaria en España: aproximación a través de una investigación. *Siglo Cero*, 34 (4), 5-18.
- VILÀ, M., I PALLISERA, M. (2006). Acciones a desarrollar desde el centro educativo para facilitar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad. Aportaciones a partir de una investigación. *Bordón*, 58 (I), 91-104.

MESA E1C
DIALOGOS EN RELACIÓN CON
INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (II)



1027

ENSEÑAR HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES A ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

*Irina Sherezade Castillo Reche, Carolina García Martínez,
Natalia González Morga y Sarai Merino Ruiz*
Universidad de Murcia
Irinasherezade.castillo@um.es

1028

RESUMEN

En esta comunicación se expone los resultados de una investigación que pretende valorar los posibles efectos de un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la comprensión de emociones y creencias sobre las habilidades sociales de alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). Para ello, cinco alumnos con TEA escolarizados en Educación infantil y primaria participaron en una investigación colaborativa donde, para la obtención de datos, los alumnos fueron evaluados a través de una escala de valoración de habilidades emocionales y sociales. Los resultados muestran que tras el proceso de intervención educativa, los alumnos participantes en la investigación mejoraron su rendimiento en habilidades emocionales y sociales, y que el desarrollo de métodos colaborativos entre profesorado de alumnos con TEA y especialistas universitarios incide de forma positiva sobre dichos procesos de enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha resaltado la importancia de conseguir una escuela inclusiva donde todos los alumnos, con o sin necesidades específicas de apoyo educativo, sean tratados de la misma forma, otorgándoles el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones.

Para conseguir esta educación de calidad e igualdad, nuestros esfuerzos deben aunarse en la búsqueda de intervenciones educativas que promuevan el aprendizaje teniendo en cuenta la gran diversidad de alumnos.

En esta diversidad de alumnado podemos encontrar a las personas con trastornos del espectro autista (TEA), que son personas que tienen graves dificultades en aspectos vitales que influyen en su calidad de vida, tales como la interacción y comunicación social, así como la comprensión de estados mentales (National Research Council, 2001).

En este sentido, un reto de la educación sería contribuir a la calidad de vida de estas personas mediante respuestas educativas que pongan el énfasis en el desarrollo de la comprensión de emociones y creencias, para facilitar así su comprensión del mundo social; articulándose éstas como un eje prioritario en la atención educativa del alumnado con TEA.

Para abordar dicho reto es necesario que el profesorado tenga una actitud positiva hacia la inclusión de estas personas (Horrocks, White y Roberts, 2008), y que esté formado y provisto de recursos para conocer las necesidades de sus alumnos. Por ello, es importante que el profesorado cuente con la ayuda, orientación y colaboración de especialistas en su práctica educativa, con el objetivo de poder afrontar de forma más efectiva la educación con estas personas.

En esta comunicación pretendemos ilustrar los resultados de una investigación orientada y destinada a valorar si la puesta en marcha de un programa educativo que desarrolle sus capacidades de comprensión de emociones y creencias, tiene efectos sobre las habilidades sociales de este colectivo, ya que se reconoce el beneficio que la intervención educativa consigue sobre las habilidades socio-comunicativas de las personas con TEA (Klin y Volkmar, 2000).

Existen estudios que nos informan de la posibilidad de enseñar a los alumnos con TEA a realizar tareas que evalúan la comprensión de emociones y creencias (Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill, 1996). No obstante, los resultados de esta investigación son poco esperanzadores, pues aunque los niños aprenden a resolver tareas que evalúan estas capacidades, presentan inconvenientes a la hora de generalizar estos aprendizajes en sus actividades cotidianas.

Los propios autores resaltan la brevedad del tiempo de estudio como limitación. Pero no basta con aumentar dicho tiempo, pues otros estudios (Ozonoff y Miller, 1995), con un periodo de enseñanza más prolongado (4 meses), tampoco demuestran que dichos aprendizajes provoquen cambios en la conducta social de estas personas.

Es posible que estos resultados desesperanzadores sean debidos a que tales investigaciones se centraron en una enseñanza de reglas instructivas para la superación de tareas, no creándose las condiciones necesarias para la transferencia de los aprendizajes al mundo real (Chin y Bernard-Opitz, 2000). Por ello, es fundamental que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en contextos cercanos para el alumno, como el hogar y/o la escuela, que permita extrapolar esos aprendizajes a otros contextos para conseguir su generalización.

La investigación que presentamos requiere de un modelo educativo que integra en las intervenciones las actividades cotidianas del niño con TEA, tal y como se muestra en estudios anteriores publicados sobre esta temática como muestran los autores *Lozano & Alcaraz, 2010*, quienes han conseguido esa proximidad a contextos en los que el alumno se desenvuelve, estableciendo las condiciones para la generalización de lo aprendido.

Para conseguir esta situación es necesario involucrar a las familias, educadores y maestros de las personas con TEA quienes enriquecen la enseñanza sistemática y continuada de las

competencias emocionales y sociales de estos alumnos (Rodríguez, Romero y Aguilera, 2007). Conseguir dicha implicación de todos y crear una cultura escolar orientada a la mejora de la práctica ayudará a alcanzar el objetivo propuesto en esta investigación.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo

El objetivo principal de la investigación consiste en valorar los posibles efectos de la enseñanza de la comprensión de emociones y predicción de creencias en sus habilidades sociales.

2.2. Participantes

En esta investigación han participado cinco alumnos (2 alumnos y 3 alumnas) con TEA, escolarizados en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia. Las características de los participantes en la investigación se resumen en la tabla 1:

	Marta	Daniel	Lola	Leonor	Martín
Edad cronológica	4	6	6	7	8
Sexo	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer	Hombre
Escolarización	Ordinaria	Ordinaria	Ordinaria	Ordinaria	Ordinaria
Nivel Educativo	Educación Infantil	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Primaria	Educación Primaria

Tabla 1. Alumnos participantes

- Los nombres de los alumnos de los alumnos son imaginarios y no responden a la realidad con la finalidad de guardar la confidencialidad.

También cabe destacar la participación de dos docentes del centro (una maestra especialista en pedagogía terapéutica y otra en audición y lenguaje). Junto a ellas han colaborado dos investigadores universitarios del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

2.3. Procedimiento de investigación e Instrumentos de recogida de información

Puesto que el objetivo de nuestra investigación trataba de valorar los posibles efectos de la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias sobre las habilidades sociales de los participantes, en esta investigación se utilizó un diseño de grupo único con pretest-posttest. Por ello, antes del proceso de enseñanza, el alumnado fue evaluado, tanto de sus niveles de comprensión de emociones y creencias, como en sus niveles de habilidad social. Con esta

evaluación inicial, se pretendía situar el punto de partida de cada uno de los alumnos para comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde aquellos niveles en los que cada uno de los alumnos tenía dificultades. Tras el proceso de intervención educativa, cada uno de los alumnos fue evaluado nuevamente de sus niveles de comprensión de emociones y creencias, y en sus niveles de comprensión de habilidad social para contrastar posibles avances y mejoras en dichas habilidades.

Para la enseñanza de la comprensión de emociones y creencias, se implementó un material didáctico, “Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” (Lozano y Alcaraz, 2009). Este material fue implementado durante el curso 2010/2011.

Dicho recurso didáctico incorpora una gama de herramientas para la intervención educativa en esta área, proponiendo una secuenciación de tareas de enseñanza-aprendizaje estructuradas en niveles evolutivos de menor a mayor complejidad.

La enseñanza de la comprensión de emociones y creencias se estructuró en los siguientes niveles, según se aprecia en la Tabla 2:

	Enseñanza de emociones	Enseñanza de creencias
Nivel 1	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de dibujos.	Enseñanza de la capacidad para adoptar perspectivas simples.
Nivel 2	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de fotografías.	Enseñanza de la capacidad para abordar perspectivas complejas.
Nivel 3	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones cotidianas.	Enseñanza de la relación entre ver y saber.
Nivel 4	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de deseo.	Creencia verdadera y predicción de la acción.
Nivel 5	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia.	Creencia falsa y predicción de la acción.

Tabla 2. Niveles de enseñanza de emociones y creencias (Lozano y Alcaraz, 2009).

Todos estos niveles incluyen una gran variedad de actividades, personajes y contextos con la finalidad de que el material se adapte lo máximo posible a las necesidades y demandas de los alumnos con TEA. Las actividades se presentan, tanto en formato impreso como en formato digital, promoviendo de esta forma que la experiencia de enseñanza, utilizando un entorno multimedia-interactivo, sea más efectiva que la simple instrucción y ayude más a los alumnos a generalizar sus aprendizajes. Además, el material multimedia se constituye como un factor fundamental para aumentar la motivación del alumnado.

El proceso de intervención educativa se llevó a cabo en el aula de referencia de los alumnos durante 30 minutos aproximadamente por sesión. Lo llevaron a cabo una maestra PT (Pedagogía Terapéutica) en algunos casos, y otra de AL (Audición y Lenguaje) en otros casos.

El papel que desempeñaban las maestras dentro de esta investigación era el de guiar a sus alumnos en la realización de actividades, interviniendo de forma estructurada y sistemática, incluyendo preguntas, feedback (respuesta correcta o incorrecta) y explicación o elogio, y, a partir de ahí, proponían experiencias de la vida cotidiana del alumno para conseguir que extrapolara los aprendizajes adquiridos con el material didáctico.

Algunas de las adaptaciones que realizaron las maestras de estos alumnos para responder a sus dificultades en cuanto a la comprensión de dichos materiales podrían ser: aplicar algunas tareas en el recreo (¿Cómo te sientes comiendo el bocadillo?), incorporarlas en casa con la colaboración de las familias, de forma que el alumno lo vea como algo más de sus tareas diarias y su dificultad sea menor.

Para valorar la posible relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo y las habilidades sociales de los participantes, se utilizó una *escala valorativa de las habilidades emocionales y sociales en personas con trastorno del espectro autista*, con la finalidad de observar los logros alcanzados. Se trata de una escala tipo Likert de 26 ítems, que se valoran del 1 al 5, donde 1 significa que la persona presenta dificultad o no tiene adquirida la capacidad que se evalúa, y por el contrario, una puntuación de 5, nos indica que no presenta dificultad o tiene adquirida dicha capacidad, por lo tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el grado de competencia social de la persona valorada. Los ítems de dicha escala fueron evaluados previamente por expertos en metodología, en educación especial y especialistas en la intervención de niños con TEA, quienes determinaron la validez de su contenido.

Este instrumento de recogida de información fue cumplimentado por docentes especialistas en atención a la diversidad que, en el momento de la investigación, estaban interviniendo con los participantes.

3. RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos en la escala valorativa de habilidades sociales y emocionales, los docentes han apreciado cambios significativos; y se comprueban, mayores valores tras el proceso de intervención educativa a los distintos ítems que componen dicha escala. Todos los alumnos con TEA obtuvieron mayores puntuaciones, como puede apreciarse en la Tabla 3:

	Evaluación Inicial (pretest)	Evaluación Final (postest)
DANIEL	90	99
LEONOR	75	90
MARTÍN	69	72
MARTA	69	71
LOLA	62	73

Tabla 3. Resultados de los participantes en la investigación.

Si hacemos una valoración más individualizada y detallada de cada uno de los participantes en la investigación, respecto de las habilidades emocionales y sociales tras el proceso de intervención educativa destacamos lo siguiente:

Daniel

En el caso de Daniel, se han podido observar distintos progresos: antes del proceso de enseñanza aprendizaje, a veces imitaba actos desarrollados por los demás sobre los objetos, y ahora lo hace casi siempre. Nunca prestaba atención a emociones complejas tales como interés, aburrimiento, sorpresa o pensativo. En la actualidad, en alguna ocasión reconoce de forma espontánea y pregunta o mira en aquellos casos en los que alguien muestra estas emociones. La capacidad de manifestar alegría o tristeza al darse cuenta de que va a conseguir o no lo que quiere era manifestada casi siempre, ahora la tiene totalmente adquirida. Antes solía pedir en ocasiones cooperar cuando un grupo de niños estaba jugando, actualmente, lo hace casi siempre. Su capacidad para realizar juego simbólico ha progresado, pasando de hacerlo a veces a hacerlo casi siempre. En la mayoría de las ocasiones sabe responder adecuadamente a las preguntas referentes al por qué de la alegría, tristeza, enfado o miedo de otra persona, cuestión que inicialmente sólo sabía responder a veces; además, comprende mejor cuando un compañero está triste o alegre en función de una situación dada. Finalmente, subrayar un pequeño avance que se ha manifestado en relación a su capacidad para responder cuando le cuestionas sobre cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere.

Leonor

En relación a los resultados obtenidos por Leonor, cabe destacar los siguientes: previamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, casi siempre sonreía en respuesta a la sonrisa de otra persona, en este momento lo hace siempre. Casi nunca, imitaba actos desarrollados por los demás sobre los objetos, en la actualidad lo suele hacer en algunas ocasiones. Mejoró su capacidad para expresar de forma espontánea emociones. Siempre mira o pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado; además la capacidad de sentir alegría, tristeza, enfado o miedo, ante una situación generadora de tal emoción, ha sido adquirida completamente, también la de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere y

ha mejorado en cuanto a la de mostrar alegría o tristeza cuando se da cuenta que va a conseguir o no lo que quiere. Principalmente casi nunca era capaz de realizar juego simbólico, y ahora, lo realiza a menudo. Justifica apropiadamente el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona la gran mayoría de veces.

Su comprensión en cuanto a la manifestación de tristeza y alegría de un compañero en función de una situación dada ha progresado. Suele responder, en ocasiones, adecuadamente, ante la cuestión referida a cómo se siente una persona cuando cree que va a conseguir o no lo que quiere. Finalmente, resaltar un gran avance en el empleo de términos como contento, triste, creer... refiriéndose a sí mismo y a los otros.

Martín

En cuanto a los logros obtenidos por Martín, destacamos los siguientes: ha logrado una pequeña mejora en relación a la capacidad de mirar o preguntar cuando alguien manifiesta enfado, alegría, tristeza y miedo; en cuanto a estas mismas emociones, en la actualidad es absolutamente capaz de reconocerlas de manera espontánea. Finalmente merece destacar que al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje es capaz de realizar juego simbólico en algunas ocasiones, algo que primeramente no realizaba.

Marta

El avance de Marta ha estado caracterizado por la mejora en la expresión de emociones como contenta y enfadada de forma espontánea, y por mirar en un mayor número de ocasiones cuando otras personas manifiestan emociones como sonreír, llorar...algo que antes casi nunca hacía.

Lola

Finalmente, destacar los avances de Lola, tras el proceso de intervención educativa: obtuvo mayor valoración por parte de los docentes en sus habilidades de referencia conjunta, tales como responder ante un estímulo, sonreír cuando el otro sonríe, mirar cuando el otro manifiesta emociones o, mirar lo que los demás hacen con los objetos; además se ha observado un avance en cuanto a la distinción de personas familiares, también mejoró en la espontaneidad para expresar emociones (antes casi nunca lo hacía y ahora lo hace en ocasiones) y en reconocer emociones complejas. En relación a la manifestación de emociones, es capaz de mostrar alegría, tristeza o enfado casi siempre que consigue o no lo que quiere, o cuando se da cuenta de que va a conseguirlo o no. En algunas ocasiones, justifica el por qué de las emociones como alegría, miedo, tristeza y enfado de otras personas y responde ajustadamente cuando le cuestionas en relación a cómo se siente una persona cuando creen que va a conseguir o no lo que quiere.

4. CONCLUSIONES

Con esta investigación tratamos de evaluar si la intervención educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA puede mejorar sus habilidades sociales y emocionales. Los resultados aquí obtenidos muestran que los participantes en esta investigación mejoraron su rendimiento en relación a las destrezas anteriormente especificadas. Esta manifestación se une a las obtenidas en anteriores investigaciones (Chin y Benard-Opitz, 2000, Hadwin et al., 1996; Iglesia y Olivar, 2008; López y García, 2007; Ozonoff y Miler, 1995; Peydró y Rodríguez, 2007; Lozano y Álcara, 2010), confirmando los beneficios de un proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático, explícito y concreto para el alumnado con TEA sobre la mejora de la comprensión de emociones y creencias. Estos resultados se refieren a los cinco alumnos con TEA que participaron en la investigación, por ello, han de ser interpretados con cierta prudencia y no pueden ser generalizadas a toda la población de personas con TEA.

Además hemos comprobado la dificultad que representa para el alumnado la justificación de ciertas situaciones relacionadas con ciertas emociones básicas, pero sobre todo con aquellas más complejas. A través del programa didáctico hemos valorado que el alumnado suele aprender a reconocer las emociones, pero su dificultad está en justificar el motivo de las mismas. Ha sido un factor importante las experiencias de las dos docentes que han participado, el conocimiento de ellas con relación a las necesidades de este alumnado con TEA ha resultado un factor fundamental, ya que, no se han limitado a efectuar sólo las tareas del material diseñado para ello, sino que han propiciado situaciones en distintos momentos de la dinámica del aula, del recreo, con la finalidad de provocar casos, escenarios donde preguntar a los alumnos qué podía ocurrir con tal compañero, el motivo de su expresión facial, qué podría haber ocurrido para que expresara esa emoción, etc.

Estas conclusiones nos animan a seguir trabajando en esta línea con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas con TEA; ya que ofrecen una visión optimista que se aprecia en los efectos positivos sobre sus habilidades para la comprensión de emociones y creencias, y su relación con las habilidades sociales.

Como hemos podido observar este proceso ha implicado una participación colaborativa entre docentes universitarios y maestros del centro educativo. Los resultados han sido satisfactorios para todos, lo que nos indica que la intervención debe ser conjunta, consensuada y planificada, entre todos ellos, aunque sus funciones sean distintas y variadas. Dicho clima de colaboración hace que nuestra labor de investigación resulte más “sencilla”, pues estamos ante una investigación colaborativa entre docentes que reflexionan sobre la acción, y un centro donde tiene cabida la apertura, la comunicación, el trabajo compartido, el intercambio de prácticas profesionales, la reflexión colectiva, la búsqueda conjunta de soluciones a problemáticas surgidas de la actividad, las preocupaciones e intereses profesionales o personales compartidos.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNARD-OPITZ, V.; SRIRAM, N. Y NAKHODA- SAPUAN, S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(4), 377-384.
- HADWIN, J., BARON-COHEN, S., HOWLIN, P. Y HILL, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345-365.
- HORROCKS, J. L., WHITE, G. Y ROBERTS, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38, 1462-1473.
- KLIN, A., Y VOLKMAR, F. R. (2000). Treatment and intervention guidelines for individuals with Asperger Síndrome. En A. Klin, F. R. Volkmar y S. S. Sparrow, *Asperger Síndrome* (pp. 340-366). New York, NY: The Guilford Press.
- LOZANO, J. Y ALCARAZ, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- LOZANO, J. Y ALCARAZ, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales del alumno con trastorno del espectro autista. *Educatio Siglo XXI*, 28, 261-288.
- LOZANO, J. ALCARAZ, S. Y COLÁS, P. (2010). Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista. *Revista de Investigación*, 28, 65-78.
- LOZANO, J. ALCARAZ, S. Y COLÁS, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14, 367-382.
- National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington DC: National Academy Press.
- OZONOFF, S. Y MILLER, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415-433.
- RODRÍGUEZ, I. R., MORENO, F. J. Y AGUILERA, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Educación*, 344, 425-445.

LA HISTORIA DE DOS NIÑOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INCLUIDOS EN UN CENTRO ORDINARIO

*Jesús Soldevila Pérez, Mila Naranjo Llanos,
Pere Pujolàs Maset y José Ramón Lago Martínez*

Universitat de Vic
jesus.soldevila@uvic.cat

1037

RESUMEN

La comunicación que se presenta a continuación nace fruto de una investigación realizada durante un período de tres años y medio en colaboración con un centro de Educación Infantil y Primaria¹¹³. La pretensión de esta comunicación no es recoger todo el trabajo realizado durante este período sino que se propone exponer de manera sintética, clara y concisa qué interrogantes han guiado este proceso, qué metodología se ha seguido y, algunos resultados y conclusiones que han surgido a fin de que cualquier persona que trabaje en el mismo ámbito pueda conocer esta experiencia. Esta comunicación se enmarca en el ámbito de conocimiento de la Psicopedagogía y, más particularmente en las aportaciones que desde este ámbito se pueden abordar, partiendo de las posiciones de la inclusión escolar, como fuente del diseño, el desarrollo, análisis y valoración de procesos de inclusión educativa de personas con diversidad funcional¹¹⁴ en el marco de un centro educativo ordinario.

INTRODUCCIÓN:

A partir de las aportaciones generadas desde la publicación de la LISMI, las directrices que establece el Pla Director de l'Educació Especial, así como también el Pacte Nacional per a l'Educació y la actual ley de educación, la LOE, en relación a la inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, la investigación que se presenta plantea el análisis de los procesos de inclusión escolar que están teniendo lugar en un centro educativo de una comarca del centro de Catalunya con la finalidad de conseguir la mejora de la calidad didáctica de las aulas ordinarias, particularmente, en los aspectos vinculados a las condiciones de comprensividad, para hacer efectiva la inclusión de dos niños con diversidad funcional. Este análisis nos lleva a la consideración de la preeminencia de unas u otras estrategias, actuaciones y predisposiciones que posibiliten estos procesos, y a la revisión y selección de estas estrategias y actuaciones con el fin de contribuir a la promoción de cambios comprensivos, así como también a la mejora de la calidad de vida de las personas implicadas.

¹¹³ Esta investigación forma parte de una tesis doctoral en curso.

¹¹⁴ Asumimos este término, que empieza a utilizarse en España en enero de 2005 a iniciativa del Foro de Vida Independiente (www.forovidaindependiente.org), para referirnos a las personas que venían siendo nombradas como personas con discapacidad. La asunción de este término es debida a que compartimos plenamente las concepciones que aguarda. Palacios y Románach (2006) realizan una excelente exposición de la eliminación de los elementos minusvalistas del término así como de las concepciones que comprende.

El análisis de situaciones de inclusión en diferentes contextos y países en los cuales se ha desarrollado políticas educativas para la mejora comprensiva de estos sistemas, así como el estudio de las principales aportaciones de los diferentes autores realizadas alrededor de este tema y, las asunciones que desde centros escolares se han generado en experiencias de inclusión son, también, bases que, en esta investigación han permitido la identificación de los puntos críticos en los cuales fundamentar las actuaciones y estrategias para fomentar el diseño y el desarrollo de los procesos de inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en los centros ordinarios.

Objetivos que han guiado esta investigación:

Esta investigación se encuadra en una escuela de una comarca del centro de Catalunya (caracterizada por no tener centros de educación especial) en la que hay escolarizados dos niños con diversidad funcional. Estos dos niños, si habitaran en otra comarca estarían escolarizados en un centro de educación especial porque, sin voluntad de encuadrarlos en categorías diagnósticas porque nosotros los entendemos como personas y no como conceptos (Antich, 1993), han sido diagnosticados con Autismo el primero, y con Síndrome de West y Síndrome de Aicardi la segunda.

De la Rosa (2006) recoge en su trabajo una idea de Gillian Fulcher que nos parece también fundamental para esta investigación y es que la voluntad que ha habido detrás de este trabajo se ha dirigido más hacia lo posible que hacia lo ideal. No queremos decir con esta afirmación que no haya habido la intención de acercarnos al máximo a lo que sería ideal o que haya detrás de esta investigación una actitud conformista o derrotista sino que lo que queremos expresar es que ha habido una actitud humilde, aunque matizando, que desde la humildad no se ha dejado de pretender llegar siempre a horizontes más lejanos.

Los objetivos que nos hemos planteado son los siguientes:

Objetivo general: “Conocer, reconstruir, analizar y valorar el origen, el proceso y el impacto de la inclusión educativa de dos niños con diversidad funcional en un centro ordinario a través de su historia de vida.”

Objetivos específicos:

- Describir y reconstruir el origen, proceso y impacto de la inclusión de estos dos niños en un centro y aula ordinaria.
- Fomentar la activación de dinámicas que tiendan a la inclusión de estos dos niños en el profesorado y en el centro en el cual están escolarizados.
- Mejorar la didáctica de las aulas donde asisten estos niños a fin de favorecer su participación, contribuir a un incremento de las relaciones interpersonales de calidad con

el resto de compañeros y crear un clima afectivo y emocional que les permita una mejor situación vital.

Marco conceptual de la investigación:

Actualmente, las directrices internacionales definidas y promovidas por la UNESCO (1994, 2001) y otras instituciones con gran peso en el mundo de la educación como la European Agency for Development in Special Needs Education (2003) y la OCDE (2000, 2005) son claramente favorables a la educación inclusiva. Susan Stainback, autora vinculada desde hace muchos años a la mejora comprensiva de las escuelas a partir de los trabajos que ha desarrollado en una realidad inclusiva en Canadá, define de forma muy clara y concisa la educación inclusiva como aquel *“proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembro de la clase ordinaria y de aprender de sus compañeros, y junto con ellos, dentro del aula”* (Stainback, 2001a, p.18). Es decir, que en un sistema inclusivo debemos entender la escuela como *“una escuela que no excluye absolutamente a nadie, porque no hay diferentes categorías de estudiantes que requieran diferentes categorías de centros”* (Pujolàs y Lago, 2006, p.7). Hay que tener presente además, que sería un error creer, como se ha hecho desde posiciones contrarias a la inclusión, que favorecer la posibilidad de que todos los niños compartan la misma aula no supone también un beneficio para los niños con más posibilidades. Como afirma Muntaner (2007) la educación inclusiva persigue la excelencia para todo el alumnado. En esta dirección, pero entrando en términos de calidad de la educación, Coll (2010) afirma que una escuela de calidad, o lo es para todos o no es de calidad.

Uno de los hechos más remarcables, en parámetros de la calidad en educación, es que desde esta perspectiva se entiende la inclusión educativa como una oportunidad para la mejora de los procesos educativos. Es por ello que Porter (2001), entre otros, explican que desde un enfoque inclusivo la mejora de la calidad de los procesos educativos no se debe concebir en términos de estudiantes que abandonan ni en términos de déficit o discapacidad, sino en términos de cómo los educadores pueden mejorar sus prácticas para cubrir las necesidades de todo el alumnado. Es en este sentido, que Cuomo (1999), interrogando las experiencias de inclusión educativa llevadas a cabo a lo largo de treinta años en Italia, se plantea un cambio en la perspectiva y plantea si podemos hablar en las escuelas de dificultades de aprendizaje o debemos hablar de dificultades de enseñanza. La figura externa del asesor es uno de los elementos que contribuye y acompaña al profesorado en el replantear las prácticas educativas a fin de caminar hacia horizontes más inclusivos, y llevar a cabo procesos de innovación (Lago y Onrubia, 2010; Lago, Pujolàs y Naranjo 2011).

En la revisión de las prácticas llevadas a cabo hay algunos elementos que han ganado importancia en los últimos años. En primer lugar, superar el término integración para poner en práctica el de inclusión. La diferencia que existe entre estos dos conceptos no es sólo una

cuestión de matiz, va más allá del léxico, aun cuando muchas veces los utilizamos como sinónimos. Stainback, Stainback y Jackson (1999) señalan que “incluir” comunica con mayor precisión lo que hace falta: se ha de incluir a los niños en la vida de los centros y de las aulas, y no sólo situarlos dentro –“integrar”-. Es decir, que los alumnos que están situados en el aula, a parte del acceso, tienen que poder participar de lo que sucede en ella y progresar en su desarrollo –“inclusión”- (Ainscow, 2003, 2005; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y César, 2006; Ainscow y Miles, 2008). En segundo lugar, y en la misma dirección, Ainscow (2001, p.294), explica que “(...) *sigue vigente la tendencia a pensar en la política de inclusión, en “la educación inclusiva” como algo que afecta únicamente a los alumnos con discapacidades*”. Por lo tanto se sigue pensando que es el alumnado previamente excluido quien tiene que adaptarse a la normalidad existente. Bajo esta concepción se han construido durante décadas las barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación que han encontrado las personas con diversidad funcional. La revisión de estas barreras nos permitirán ir caminando hacia escuelas y aulas más inclusivas (Ainscow, 2003; Booth y Ainscow, 2002). Es para ello fundamental cambiar también las concepciones en relación a las personas con diversidad funcional (Barton, 2009; Echeita et al., 2009; Verdugo 2009). Es decir dejar de centrar la mirada en los déficits para pensar en cómo modificar el entorno para que éste deje de ser discapacitador (Barton, 1998, 2008; [Palacios y Romañach, 2006](#)). Consiguiendo recoger y conciliar todos estos conceptos que venimos exponiendo, Echeita (2011, p.8) define la educación inclusiva como “*el proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a la exclusión, esto es, a las situaciones de segregación, fracaso escolar o marginación en la vida escolar, detectando y eliminando para ello las barreras que limiten dicho proceso*”.

Tomando como primordial el concepto de barreras, por su directa relación con las concepciones, con la posibilidad del acceso, el aprendizaje y la participación, y porque son, como expresan Echeita y Ainscow (2011), éstas las que impiden el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva, recuperamos otro fragmento de Echeita (2011, p.5) que con suma clarividencia define cuál debe ser la dirección a tomar en los procesos de educación inclusiva: “*Inclusión y exclusión educativa son procesos dialécticos, interdependientes, de forma que se progresa hacia el primero en la misma medida que se reduce el segundo. Y para reducir la exclusión es preciso reconocer las barreras de distinto tipo y naturaleza (materiales, culturales, psicopedagógicas, didácticas, valóricas, actitudinales,...), que interactúan negativamente con las condiciones personales o sociales de algunos estudiantes y de cuyo producto sale la desventaja, la marginación o el fracaso que algunos alumnos experimentan. De ahí que la tarea de preguntarse por cuáles pueden ser las barreras que en cada contexto escolar sostienen la exclusión educativa, resulte ser una de las tareas esenciales para el avance de la inclusión.*” En este trabajo, nosotros hemos centrado la atención en las barreras didácticas y las que se construyen fruto de la organización de los centros educativos. Para ello hemos tomado como nucleares los trabajos de Pujolàs (2003, 2008) y Cuomo (1999, 2005, 2007), Cuomo e Imola

(2008) que nos plantean que, a partir de una estructuración cooperativa del aprendizaje y organizando la didáctica a partir de los proyectos de la emoción de conocer, es posible destruir estas barreras.

Son pues todas estas consideraciones, elementos importantes a tener presentes de cara a cómo pensar las escuelas, los procesos educativos que en ellas se desarrollan y también a la hora de pensar en las políticas educativas que en la sociedad contemporánea se están desarrollando puesto que éstas pueden contribuir en diferente medida a la prevención de la exclusión social (Ainscow y Milles, 2009; Echeita, 2006a,b). Así pues, la inclusión de las personas con diversidad funcional implica algo más que una serie de cambios en cuestiones relativas al acceso, la organización y los recursos. Se trata también de la lucha por los derechos, la ciudadanía y la introducción de una legislación antidiscriminatoria (Barton, 1998, 2009).

Metodología:

La ubicación de este trabajo en una perspectiva de investigación cualitativa va más allá de una crítica, como se ha hecho a los métodos positivistas, en relación a la utilización de medidas, controles o análisis estadísticos a la hora de estudiar el comportamiento humano, sino también por su frecuente despreocupación por el punto de vista de la persona o de la cultura y de sus significados propios y singularidades (Riba, 2007). Lejos de experimentar, cuantificar acciones u objetivar, el punto de vista de la persona y la descripción de las vivencias y procesos que lo han rodeado, como veremos, son los elementos más significativos en esta investigación.

Debido al hecho que este trabajo parte de la investigación etnográfica (Díaz de Rada, 2010; Pujadas, 2010a) y con la finalidad de construir una *life history* (Bertaux, 2005) hemos utilizado instrumentos como la entrevista en profundidad con los informantes clave (Ruiz, 2009; Mallimaci y Giménez, 2006), grupos de discusión (Bolívar et.al, 2001; Muntaner, 2007), y la observación directa (García y Casado 2008; Riba, 2007; Pujadas, 2010b). El diseño metodológico ha sido dificultoso debido a la complejidad también de los objetivos planteados. No ha resultado fácil dar voz a dos niños que no hablan, con la finalidad de partir de sus perspectivas para el conocimiento, análisis y mejora de su inclusión y calidad de vida (Fielding, 2011; Porter et al. 2001), pero aun así ésta era una de nuestras inquietudes a fin de que la investigación fuera inclusiva y ética con las personas participantes (Susinos y Parrilla, 2008; Parrilla, 2010). Como tampoco nos resultó fácil conciliar esta parte de investigación etnográfica con el proceso de asesoramiento que llevamos a cabo en la escuela para la consecución de los objetivos específicos dos y tres. Son estos dos objetivos los que provocan que este trabajo lleve asociada un parte de investigación-acción. Remarcar que se trata de *investigación-acción cooperativa* (Bartolomé, 1994) o como define Ainscow (2003), sin llegar ni por asomo a las dimensiones de sus trabajos, una *investigación de colaboración*.

En el trabajo de asesoramiento con los profesionales se utilizó el pequeño seminario como instrumento de construcción conjunta (Lloret y Gómez, 2007).

Partiendo de lo expuesto hasta ahora en el apartado de metodológica y las aportaciones de Stake (1998, 2010) el criterio seguido para la selección de los casos fue que mostraran voluntad de ser seguidos.

Algunos resultados

Los resultados obtenidos en el transcurso de esta investigación han sido numerosos y de diversa índole. A continuación recogemos algunos de los más significativos.

1042

En un contexto global como es el caso de Catalunya donde todavía la práctica más habitual no es ni mucho menos la integración de todos los niños en los centros ordinarios, la opción que se tomó en esta comarca de no construir ningún centro de educación especial ha sido clave para la inclusión de estos dos niños. Es decir, que el hecho de que en esta comarca no haya centros de educación especial es en primera instancia aquello que ha permitido a estos dos niños tener la posibilidad de asistir a la misma escuela que el resto de los niños de su ciudad. Esta opción nace gracias a las actitudes y/o creencias de los responsables de la escolarización de los niños en esta comarca, quienes previa consulta con la Administración optaron por este modelo educativo. Fruto de la experiencia llevada a cabo hasta el momento y de la que se desarrolló desde nuestra llegada al campo, coincidimos con algunos autores a la hora de destacar determinados elementos como significativos para el diseño y desarrollo de procesos de inclusión:

El director de la escuela (Ainscow, 2008; Porter, 2001). En esta investigación no sólo ha sido el director, sino todo el personal de dirección quien se ha confirmado como elementos clave para el diseño y desarrollo de una escuela más inclusiva. Como órgano representativo y de gobierno de la escuela el posicionamiento y el apoyo del equipo se ha manifestado como fundamental en varios aspectos, ya sea a la hora de dar el visto bueno para emprender determinadas acciones, como a nivel organizativo. A nivel organizativo por ejemplo, procurar que, en el momento que estos dos niños accedían al aula ordinaria con el grupo que les corresponde por edad, hubiera, además de la maestra tutora, una maestra de apoyo, ha supuesto la obligación de hacer malabarismos con los horarios de algunas maestras de la plantilla.

De acuerdo con el resultado anterior y, a medida que fuimos avanzando en el desarrollo de prácticas más inclusivas otro resultado que se puso de manifiesto fue, en primer lugar, la necesidad de un o una maestra de apoyo y, en segundo lugar, la necesidad también de redefinir el rol que éste debía tener en el aula. Vimos que el profesor de apoyo debe ser un tutor más en el aula, ya sea desde el punto de vista de las responsabilidades hacia todo el alumnado como de la didáctica concreta. Es decir, que es bueno que apoye a la inclusión en vez de ser el encargado única y exclusivamente del alumnado con Necesidades Educativas Especiales

(Muntaner, 2004; Porter, 2001, 2004; Parrilla 2002; Stainback, Stainback y Jackson, 1999; York et.al, 1999). Hay que remarcar también en esta dirección que cuando no ha sido posible la asistencia en las aulas ordinarias de una profesora de apoyo, quien ha desarrollado sus funciones han sido las cuidadoras, pero éstas han manifestado haberse encontrado con muchas dificultades para desarrollar estas tareas por la falta de formación específica.

Empezar con el conocimiento y las prácticas actuales y consecuentemente analizar qué frena la participación (Ainscow, 2001) ha sido uno de los elementos más valorados al final de esta investigación puesto que, sea desde el profesorado como desde la dirección, se entendía como muy importante aquello que coloquialmente denominamos, “no empezar la casa por el tejado” (Lago y Onrubia, 2010; Latorre, 2008) y poder al mismo tiempo analizar de forma paulatina y crítica cuáles eran aquellos elementos de la dinámica escolar y de las prácticas educativas actuales que frenaban la inclusión, que suponían una barrera (Echeita y Ainscow 2011). Asumimos también nuestros errores entendiendo que en algunos momentos tendríamos que haber generado dinámicas que lo facilitaran más. Dinámicas que ofrecieran a las maestras la posibilidad de intercambio y planificación colaborativa (Rudduck, 1999). Latorre, del Rincón, Arnal (2005) recogiendo una idea de Lieberman, hablan de trabajar “con”, no trabajar “sobre” las escuelas.

Otro de los elementos que hemos constatado como fundamental es el cambio en la didáctica que hay en las aulas, puesto que si la didáctica dispone su base en la transmisión de contenidos por parte de la maestra y además esta transmisión se da sólo de forma oral, las posibilidades de acceso a los contenidos de los niños con diversidad funcional que hemos seguido son nulas. Por otro lado, si la didáctica del aula se fundamenta en dar un papel activo a los niños, aumenta la motivación y la participación de los niños en las actividades (Cuomo, 2005,2007; Pujolàs, 2003, 2008).

Ha sido la presencia de los niños con diversidad funcional la que ha provocado los cambios en la dinámica de las aulas ordinarias. Además, los cambios iniciados en dos aulas el primer año, se hicieron extensivas a cinco más en el segundo año, y lo que inicialmente era una experiencia piloto en dos aulas, actualmente es, para el equipo directivo, un rasgo significativo del centro. Así pues, desde dirección se ha planteado y se está llevando a cabo en todo el centro. Cabe destacar que en nuestra investigación, por sus situaciones vividas, hemos centrado nuestra atención en estos dos niños, pero como manifestamos, son ellos quienes han generado cambios y mejoras inclusivas para todo el grupo y centro en general. Es por ello que coincidimos con Echeita (2011, p.7), cuando expone que *“Es cierto que nos ocupan y nos preocupan todos y cada uno de los alumnos, pero es verdad que, al mismo tiempo, como no podría ser de otra manera por un simple principio de equidad, son los alumnos más vulnerables (...) a los procesos de exclusión (de los centros u aulas comunes), de fracaso escolar (durante o al finalizar los estudios) o de marginación (maltrato, abandono, falta de amistades,...), y a los que cabría ver, con todo respeto, como “palancas para el cambio”, (Ainscow, 2005). Son ellos, sin la menor duda*

al respecto, los que tienen mayor capacidad potencial para hacernos repensar nuestras políticas y nuestras prácticas educativas y, de paso, para hacernos calibrar el alcance de nuestros prejuicios o la hondura de nuestros principios éticos". Centrados en el concepto de "palancas" es importante, llegados a este punto, referirnos a Echeita y Ainscow (2011, p.32) cuando señalan que "Sin embargo, nuestra investigación sugiere que hay dos factores que parecieran ser singularmente importantes frente a todos los demás -en especial cuando se vinculan y coordinan estrechamente con el resto-. Estos factores son: la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión, y las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo, en un sentido amplio del término rendimiento".

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001): "El proper pas per a l'Educació Especial: Cal donar suport a la creació de pràctiques inclusives?" En *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.15-18.
- AINSCOW, M. (2003): *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia a presentar en San Sebastian. Disponible en: http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf. Consultado 11.01.2012.
- AINSCOW, M. (2005): "Looking to the future: Towards a common sense of purpose" En *Australian Journal of Special Education*, Vol.29, Issue 2, pp.182-186.
- AINSCOW, M. (2008) *Mejorar las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración*. Madrid. Narcea.
- AINSCOW, M. Booth, T. Dyson, A. et al (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- AINSCOW, M. CÉSAR, M. (2006): "Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda" En *European Journal of Psychology of Education*, Vol.21, num 3, pp. 231-238.
- AINSCOW, M. MILES, S. (2008): "Making Education for all inclusive: where next?" En *Prospects*, Vol.38, num 1, pp.15-34.
- AINSCOW, M. MILES, S. (2009.) "Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?" En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- ANTICH, X. (1993). *El rostre de l'altre. Passeig filosòfic per l'obra d'Emmanuel Lévinas*. València: Eliseu Climent Editor (Premi d'Assaig Joan Fuster).
- BARTOLOMÉ, M. (1994): "La investigación cooperativa". En Garcia Hoz, V (coord). *Problemas y métodos de investigación en educación*. Madrid: Rialp pp.376-403.
- BARTON, L. (2009): "Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones". En *Revista de Educación: La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*, núm, 349, pp. 137-152.
- BARTON, L. (1998): "Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos". En Barton, L (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

- BARTON, L. (Comp), (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- BERTAUX, D. (2005): *Los relatos de vida*. Barcelona: Ediciones Bellaterra. (Título original: *Les récits de vie*).
- BOLÍVAR, A. DOMINGO, J. FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- BOOTH, T. AINSLOW, M. (2002). *Índex per a la Inclusió*. (Traduït i adaptat al català per Duran, D.; Font, J.; GINÉ, C.; MIQUEL, E., (2003) amb la col·laboració de l'ICE-UB).
- COLL, C. (2010): *L'ecologia de l'aprenentatge i la millora de l'educació*. Conferència inaugural del curs acadèmic 2010-2011. Facultat d'Educació Traducció i Ciències Humanes. Universitat de Vic.
- CUOMO, N. (2005): *I modi dell'insegnare: tra il dire e il fare..., tra le buone prassi e le cattive abitudini*. Bologna: AEMOCON.
- CUOMO, N. (2007): *Verso una scuola dell'emozione di conoscere. Il futuro insegnante, insegnante del futuro*. Pisa: Edizioni ETS.
- CUOMO, N. IMOLA, A. (2008): Cuestionar la práctica educativa. En Revista de Educación inclusiva. Núm.1 pp.49-58.
- CUOMO, N.(1999): *La Integración Escolar ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.
- DE LA ROSA, L. (2006): *Competencia comunicativa de los y las interlocutoras de personas con parálisis cerebral. estudio de un caso*. Tesis de doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- DÍAZ DE RADA, A. (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid. Trotta.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA. (2003): *Pla director de l'Educació Especial*. Servei de difusió i publicacions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- ECHEITA, G; AINSLOW, M. (2011): *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf. Consultado el 09.02.2012
- ECHEITA, G. (2006)a: "Educación para la inclusión o educación sin exclusiones". Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. (2006)b: *Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: "Rompiendo Inercias. Claves para avanzar". Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ECHEITA, G. (2011): *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria*. VII. Jornadas RIINEE. Disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

- ECHEITA, G. ET.AL (2009): "Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España". Dins Revista de Educación: *La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*, núm, 349, pp. 153-178.
- European Agency for Developement in Special Needs Education (2003): *Inclusivament Education and Effective Classroom Practices*.
- FIELDING, M. (2011): La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, (25, 1), pp. 31-61.
- GARCÍA, AA. CASADO, E. (2008): "La práctica de la observación participante. Sentidos y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género". En Gordo, AJ. Serrano, A. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación. Pp 48-72.
- LAGO, J. R. PUJOLÀS, P. NARANJO, M. (2011): *Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC*. En Aula. Núm 17. pp. 89-106.
- LAGO, J. R., ONRUBIA, J. (2010). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- LATORRE, A. (2008): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- LATORRE, A. DEL RINCÓN, D. ARNAL, J. (2005): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- LEY 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos. (B.O.E 30-4-82)
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado (B.O.E nº 106 de 4/5/2006).
- LLORET, C. GÓMEZ, A. (2007): *El sentit dels seminaris en la formació inicial i permanent*. En Papers d'Educació. Núm.6 disponible en <http://www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/articles/6f-CaterinaAnna.pdf>.
- MALLIMACI, F. GIMENEZ, V. (2006): "Historia de vida y métodos biográficos" dins Vasilachis, I.(coord)(2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa pp.175-209.
- MUNTANER, J.J.,(2004): "Un modelo de apoyo alternativo" dins A.A.V.V. *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. pp. 137-145.
- MUNTANER, JJ. (2007): *La calidad de vida de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en la educación primària*. IV Congreso Internacional, XXIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial: Atención a la diversidad una responsabilidad compartida. Huelva: Universidad de Huelva.

- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2000): *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*. Paris: OCDE.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2005): *School Factors Related to Quality and Equity. Results from Pisa 2000*. Paris: OCDE.
- PALACIOS, A. ROMANACH, J. (2006): *La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas Ediciones.
- PARRILLA, A., (2002): “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva” en *Revista de educación: Educación inclusiva*. Núm 327. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. pp. 11-31.
- PARRILLA, M. A. (2010). *Ética para una investigación inclusiva*. Revista de Educación Inclusiva, 3(1), 165-174.
- PORTER, G.L., “El reto de la diversidad y la integración en las escuelas” en A.A.V.V., (2004): *La Escuela Inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. pp. 15-27.
- PORTER, G.L., (2001): “Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en 15 anys d'experiència” en *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.6-15.
- PORTER, J. OUVRY, C. Morgan, M. Downs, C. (2001): “Interpreting the communication of people with profound and multiple learning difficulties” en *British Journal of Learning Disabilities*, Volume29, pp. 12–16.
- PUJADAS, JJ. (2010)a: “La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural ” Dins Pujadas, JJ.(coord); Comas, D; Roca, J. *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- PUJADAS, JJ. (2010)b: “La observación participante” Dins Pujadas, JJ.(coord); Comas, D; Roca, J. *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Aprender juntos alumnos diferentes: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: EUMO.
- PUJOLAS, P. (2008). *9 Ideas básicas sobre el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó
- PUJOLÀS, P., LAGO, J.R. (2006): “Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom”. Dins Pujolàs, P. (Ed.), LAGO, JR (coord): *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Vic: Eumo, pp. 7-16.
- RIBA, CE. (2007): *La metodologia qualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: Editorial UOC.
- RUDDUCK, J. (1999): *Ideología, Pensamiento y Educación*. Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa.
- RUIZ, JI. (2009): *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- STAINBACK, S. STAINBACK, W. JACKSON, H.J., “Hacia aulas inclusivas” dins Stainback, S. Stainback, W., (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea. pp. 21-37.

- STAINBACK, S., (2001a): "L'educació inclusiva: definició, context i motius" dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.18-26.
- STAINBACK, S., (2001b): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva" dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, Vol.5, núm 1, pp.26-34.
- STAKE, R. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R.E. (2010): *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.
- SUSINOS, T & PARRILLA, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf>. Consultado el 08/01/12.
- UNESCO. (1994): *Declaración de Salamanca. Informe final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria de Estado de Educación.
- UNESCO.(2001): *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: a guide for teachers*. Paris.
- VERDUGO, MA. (2009): "El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida". Dins *Revista de Educación: La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*, núm, 349, pp. 23-43.
- YORK, J. GIANGRECO, M.F. VANDERCOOK, T. MACDONALD, C., "Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva" dins Stainback, S. Stainback, W., (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea. pp. 119-135.

PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA CON NECESIDADES: ALGUNOS MODELOS BASADOS EN ACTUACIONES INTERDISCIPLINARES

Ruiz Veerman, Elisa y Gútiez Cuevas, Pilar
Universidad Complutense de Madrid
elisaveerman@gmail.com

1049

RESUMEN:

El origen de los primeros programas de atención a la infancia tuvo un marcado carácter preventivo y de intervención para poblaciones consideradas de riesgo, ya fuera por dificultades sociales o por discapacidades que pudieran derivar en problemas escolares (Rivas, 2004; Groark *et al.*, 2007). Los programas *Head Start* originados en EEUU en los años sesenta son un claro ejemplo de ello.

A estos programas le han seguido otros ligados a los movimientos por la igualdad de oportunidades, localizados preferentemente en países en vías de desarrollo donde se identifican poblaciones desfavorecidas (OCDE, 2001; Bennet, 2007).

Más recientemente, en los países desarrollados se han generalizado programas de educación temprana para atender las necesidades socio – económicas y laborales de madres y padres, a la vez que se han puesto de moda ciertos programas que aseguran que la estimulación temprana es altamente beneficiosa a la luz de los hallazgos de las neurociencias.

PERSPECTIVA GENERAL DE LOS PROGRAMAS PARA LA PRIMERA INFANCIA:

Los primeros programas de atención a la infancia nacieron en el marco de las necesidades educativas infantiles y de las poblaciones desfavorecidas (Rivas, 2004). Desde un primer momento, se entendió que los niños que reunían uno u otro requisito precisaban una atención específica, al margen de la proporcionada por sus familias. Esto es: requerían recibir atención, cuidado o tratamientos fuera del hogar, a cargo de un profesional con formación específica y con el objeto de estimular sus capacidades y posibilitar su máximo desarrollo.

De esta manera, con anterioridad al siglo XX los mundos médico, educativo y social fueron generando sus recursos de forma separada. Ya en la actualidad, el mundo educativo ha seguido avanzando en su compromiso para con las NEE del desarrollo infantil creando recursos educativos y facilitando la integración de los niños en entornos normalizados. El ámbito médico se ha destacado por la generación de medidas preventivas basadas en la protección de la salud incluso antes del nacimiento y en programas de control prospectivo, estableciendo factores de riesgo. Por su parte, los servicios sociales han experimentado una evolución menor en estos últimos veinte años, centrándose especialmente en poblaciones de riesgo social y en la elaboración de diagnósticos oficiales de discapacidad.

El devenir histórico de los programas de atención a la infancia en general y a la infancia con riesgo o con necesidades, se ha caracterizado por la ausencia de una asunción interdisciplinar de medidas, que tampoco ha sido compensada por una efectiva coordinación entre los agentes que han atendido al mismo niño.

Hacer un recorrido histórico de la generación de programas, desde los primeros que se pusieron en marcha en los años sesenta hasta el presente y detallar sus características, sería objeto de otro estudio. Por ello, a continuación se detallan algunos programas actuales cuyos requisitos los hacen singulares: se centran en la **primera infancia con riesgo desde la unidad familiar**, tienen vocación de ser **preventivos** y, en mayor o menor medida, implican la **actuación conjunta de diferentes servicios y profesionales**. A pesar de ello, se han seleccionado programas heterogéneos en cuanto al contexto en que son desarrollados y la administración que les dio origen.

PROGRAMAS DEDICADOS A LA POBLACIÓN INFANTIL CON NECESIDADES: **PROGRAMA ARRANQUE PAREJO: Programa de prevención socio-sanitaria-México-**

El programa *Arranque Parejo en la Vida* se enmarca en la estrategia nacional de salud de México. Su objetivo es prevenir los problemas de salud y la concurrencia de alteraciones del desarrollo promoviendo la salud reproductiva de las mujeres así como la de sus hijos. De este modo se persigue reducir las desigualdades, y qué mejor forma de hacerlo que estableciendo los esfuerzos desde el nacimiento, esto es, *arrancando de forma pareja*.

Este programa, cuyo nombre impregna de significado su finalidad, conjuga los elementos sanitarios con los propiamente sociales, y su privilegiada posición temporal lo convierte en el más preventivo de los programas.

En este sentido, el ámbito médico tiene una gran responsabilidad para con la prevención de las alteraciones del desarrollo infantil y viene jugando un importante papel, aunque no se incida especialmente en el mismo cuando se habla de programas de atención a la primera infancia.

En cuanto a su configuración, está basado en investigaciones previas que informaron de la alta tasa de mortalidad femenina en los partos, localizada preferentemente en el centro y en el sur del país. También se evidenció una tasa más alta de lo considerable en relación con la mortalidad neonatal y la mortalidad infantil en menores de un año. El 50% de las causas se debió a factores que pueden ser prevenidos.

El estudio previo localizó zonas especialmente vulnerables y concluyó que la falta de atención prenatal, la insuficiente nutrición de las mujeres y la deficiente calidad en la atención del parto, eran los factores que contribuían a incrementar el riesgo de fallecer durante el embarazo o el

parto y el riesgo en la salud de los recién nacidos, que puede generar una alteraciones del desarrollo.

La finalidad del programa se concreta en cuatro objetivos:

- Lograr una cobertura universal y condiciones igualitarias de atención con calidad a las mujeres en el embarazo, parto y puerperio, así como a las niñas y niños desde antes de su nacimiento hasta los dos años de edad.
- Disminuir la mortalidad materna con prioridad en las regiones con mayor incidencia y número de defunciones.
- Disminuir la mortalidad neonatal e infantil y prevenir los defectos al nacimiento para reducir las diferencias entre las diversas regiones del país.
- Conjugar los esfuerzos de sociedad y gobierno para la operación del Programa de Acción Arranque Parejo en la Vida.

1051

Si bien no prevé una coordinación directa con el ámbito educativo, por dirigirse a las madres y sus hijos desde el nacimiento a los dos años, la red de servicios del programa está integrada por los servicios de salud y por los de apoyo social. Para aquellas zonas en las que no existan hospitales se han creado las *Clínicas Sí Mujer*, concebidas específicamente para atender todo lo relacionado con la salud reproductiva de las mujeres y la de sus hijos. En cada comunidad hay un *Hospital Sí Mujer* al que son derivados los casos de riesgo.

Tras el nacimiento, en todos los casos se ofrecen 10 visitas a los centros para seguir el desarrollo de los niños e informar a las madres sobre técnicas de estimulación y signos de alarma de enfermedades.

Las medidas se centran en la atención a la embarazada, al neonato y al niño hasta los dos años de edad, en la formación de profesionales y en la coordinación con los servicios de apoyo de cada comunidad.

Finalmente, el programa prevé la evaluación del mismo y el impacto de las medidas.

PROGRAMA NAR: Programa de prevención y seguimiento de niños de riesgo al nacimiento -Ecuador-

El Programa de Prevención y Atención a Niños Recién Nacidos de Alto Riesgo Psico – Neuro – Sensorial, dependiente del Ministerio de Salud Pública de Ecuador, es fruto del trabajo de cooperación con la Junta de Andalucía.

Este programa comenzó su andadura en el año 1992, y su trayectoria hasta la actualidad le ha merecido la obtención del Premio Reina Sofía de Prevención de Deficiencias (2004) que otorga el Real Patronato sobre Discapacidad de España.

El objetivo del programa es prevenir las discapacidades y trastornos del desarrollo infantil de la población ecuatoriana, a través de tres actuaciones: la educación de la población expuesta al riesgo (prevención primaria), la detección precoz de los riesgos neurológicos y sensoriales en recién nacidos y el seguimiento sistemático de los mismos hasta los siete años de edad (prevención secundaria), y los tratamientos de Atención Temprana que eventualmente puedan precisar los niños (prevención terciaria).

El programa se articula en torno a los tres niveles de prevención y se desarrolla en los hospitales públicos de seis ciudades de Ecuador. Al margen de la atención socio – sanitaria, el programa realiza iniciativas de divulgación y capacita tanto a profesionales como a estudiantes en la identificación y manejo de las alteraciones del desarrollo infantil.

La evaluación ha sido una constante del programa, desde sus inicios hasta ahora, y sus efectos a nivel cuantitativo y cualitativo le han permitido sobrevivir a los vaivenes políticos sufridos en Ecuador en las dos últimas décadas. Además, ha contribuido a la elaboración de una estrategia nacional de atención a la infancia, las Normas de Atención a la Niñez (2003), en las que se atiende de forma especial el periodo neonatal y la prevención de alteraciones del desarrollo, lo cual dota a este programa de una modernidad de la que carecen otras iniciativas en contextos con mayores recursos. Así mismo, ha sido declarado por la OMS Proyecto Piloto para toda el área andina.

SURE START: TOGETHER FROM THE START La creación de una agencia integral - Inglaterra-

Sure Start o *Comienzo Seguro* es un programa gubernamental del Reino Unido (desarrollado en Inglaterra) que pretende garantizar, como su propio nombre indica, el mejor comienzo posible a los niños. Se trata de una estrategia que integra todos los servicios relacionados con la primera infancia bajo un mismo paraguas: educación, salud, cuidado de la infancia y apoyo familiar. Es decir, se unifican todos los recursos y apoyos creando un tipo de centro integral, los *Sure Start Children's Centres*, ubicados en cada localidad y contruidos sobre centros de educación o cuidado infantil que existían previamente.

Todos estos centros gestionan y ofertan los siguientes servicios, apoyando a las familias desde el embarazo hasta los 14 años y a los niños con discapacidad o necesidades educativas especiales hasta los 16:

- Educación infantil y servicios de cuidado integrados. A partir de los 3 años, los servicios de educación infantil son gratuitos.
- Servicios especiales para grupos en desventaja.
- Apoyo para las familias.
- Servicios de salud para el niño y la familia.
- Apoyo laboral para los padres.

Los principios en que basa su actuación son:

- Trabajo con padres e hijos: se ha comprobado que es la mejor forma de ofrecer los recursos, la que más beneficia a unos y a otros.
- Comienzo temprano: los servicios comienzan en la primera entrevista familiar, que es antenatal. A partir de ahí, se provee de información sobre el embarazo, se gestiona su seguimiento, se ofrece orientación sobre la vuelta al trabajo tras los permisos de maternidad y cualquier apoyo que precisen. Todo ello es gestionado desde un punto de contacto.
- Coordinación entre profesionales, padres y la propia comunidad: los procesos son supervisados por la comunidad de forma que haya una total transparencia, y cualquier actuación destinada a los niños o a las familias está basada en la comunicación diaria con las mismas.

Funciona como una agencia que integra todos los servicios necesarios para la familia desde el momento del embarazo, lo cual lo convierte en una medida de atención preventiva para los niños y, en cualquier caso, en un modelo organizativo ejemplar.

IDEA: Iniciativa legal para niños con NEE integrada en el ámbito educativo -EEUU-

IDEA son las siglas correspondientes a una ley aprobada en EEUU en el año 1990 y reformulada en 1997: *Individual with Disabilities Education Act*, es decir, *ley de educación para personas con discapacidad*.

A través de esta normativa, la atención a niños con NEE queda regulada de forma y modo que se pretende, en la medida de lo posible, incardinar los recursos en la escuela infantil. Además de los propiamente educativos, IDEA prevé toda una serie de *servicios relacionados* cuya gestión, coordinación y financiación dependen de la administración educativa a través del presupuesto fijado por la ley (más otros servicios públicos y las aseguradoras médicas). En ningún caso los padres deben pagar por los apoyos y / o tratamientos de sus hijos. Estos servicios son: servicios de patología del habla – lenguaje; psicológicos; terapia física y ocupacional; recreo terapéutico; identificación temprana y evaluación de discapacidades en los niños; servicios de asesoramiento; orientación y movilidad; servicios médicos para propósitos de diagnóstico o evaluación; servicios escolares de salud (personal de enfermería para los casos que así lo

requieran); servicios de trabajo social en las escuelas; asesoramiento y educación para los padres y, por último, transporte.

La ley determina también que, siempre que sea posible, los apoyos se darán en las escuelas, en los ambientes naturales del aula. Pero atendiendo a las necesidades del niño, estos servicios pueden darse en las clases regulares, en clases de educación especial, en una sala de terapia, en el hogar o en una institución de la comunidad. Puesto que se trata de una labor de equipo, un profesional asume la coordinación entre el equipo escolar, los servicios relacionados y el distrito escolar.

IDEA está compuesta por tres partes, dos de las cuales definen el tramo de edad al que atienden: *Parte C* para población de **0 a 2 años**, cuyos servicios se denomina de **intervención temprana**, y *Parte B* que atiende a la población de **3 a 21 años**, denominada **educación especial**.

El procedimiento de atención es el siguiente: cuando se detecta una necesidad, un equipo interdisciplinar realiza una valoración, a continuación elabora un plan individualizado y por último se solicitan los *servicios relacionados* que precise cada caso.

En cuanto a la gestión de estos recursos, son los distritos escolares de cada zona los que deben proveer de los apoyos demandados, que pueden ser públicos o privados, pero en cualquier caso las entidades así como sus profesionales han de estar acreditados al efecto.

A pesar de esta organización, de la dotación económica específica que recibe por parte del estado y del tiempo que viene desarrollándose con la aportación de estudios longitudinales, IDEA no está exenta de críticas. En el año 2002, la Comisión Presidencial sobre Excelencia en Educación Especial, dependiente del propio Departamento de Educación, publicó un informe que destacaba algunos aspectos negativos en el desarrollo de la IDEA: falta de un enfoque preventivo de la atención, necesidad de mejorar los sistemas de valoración así como la formación de los maestros y necesidad de establecer prácticas basadas en la evidencia científica.

En el año 2003, en EEUU se aprobó una nueva ley que en cierta medida completa la IDEA, *No Child Left Behind* (*que ningún niño se quede atrás*), salvo que está más encaminada a prevenir y detectar tempranamente las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar, pero con base en la necesidad de fomentar los procesos tempranos de lecto – escritura.

REFLEXIÓN FINAL:

Concluimos esta comunicación destacando algunas cuestiones que consideramos deben ser objeto de estudio y debate:

- Necesidad de investigar argumentos, características de los programas y los resultados longitudinales que existan, desde diversos enfoques, para determinar la calidad de los programas destinados a primera infancia con NEE (PEELS y NEILS son un buen ejemplo de ello, realizados por el Departamento de Educación de EEUU).
- El periodo 0 – 3 debe ser objeto especial de investigación y debate, al ser una de las etapas más cruciales para la prevención en el caso de que existan niños con NEE.
- Es necesario analizar los beneficios de los programas para la primera infancia en términos económicos, que sugieren una ratio de 1:5: por euro invertido, se reciben 5 (Peterander, 2007), cualquiera que sea su índole, con el objeto de que no sean contemplados como *“una política de gasto, sino como una inversión que 20 o 30 años después reembolsa beneficios que multiplican varias veces su coste, fundamentalmente en forma de mayor actividad económica, ahorro en prestaciones sanitarias y sociales y de mayor recaudación impositiva”* (Arrillaga, 2007: 5).
- Un aspecto crucial en cualquier actuación destinada a la primera infancia, máxime cuando se trate de niños con necesidades especiales, precisa la integración y coordinación de todos los servicios implicados.
- En cualquier caso, si se decide que la escuela infantil es el entorno apropiado para atender las alteraciones del desarrollo infantil (como se hace con éxito en países como Suecia, Inglaterra, Portugal o EEUU) debemos incardinar allí todos los recursos necesarios y formar oportunamente al profesorado.
- Urge revisar la formación de todos los profesionales que se relacionen con la infancia, máxime en el contexto de las NEE, con el fin de debatir y proponer planes de estudio ajustados a las nuevas demandas sociales, profesionales y académicas. En este sentido, la Agencia Europea ha publicado recientemente un estudio sobre la cualificación necesaria para trabajar en el marco de las NEE (2011).

BIBLIOGRAFÍA:

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Teacher education for inclusión across europe. Challenges and Opportunities. Odense, Denmark: European Agency.
- ARRILLAGA, A. (2007). *Educación Infantil: apoyo al desarrollo*. I Reunión Interdisciplinar sobre Discapacidades /Trastornos del Desarrollo y Atención Temprana. Madrid: GENYSI e IMAP. Extraído el 12 de septiembre de 2008 desde http://www.genysi.es/index.php?option=com_remository&Itemid=32&func=fileinfo&id=211

- BENNETT, J. (2007). Resultados del análisis temático conducido por la OCDE sobre políticas de atención y educación de la Primera Infancia. Nota de la UNESCO sobre las políticas de la Primera Infancia, nº41. Extraído el 14 de septiembre de 2008 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154773S.pdf>
- GROARK, C.J., MEHAFFIE, K. E., McCALL, R.B. & GREENBERG, M. T. (2007). *Practices and Programs for Early Childhood* [Prácticas y Programas para la Primera Infancia]. California: Corwin Press.
- NEILS (2008). *The National Early Intervention Longitudinal Study. U.S. Department of Education Office of Special Education Programs. Reports*. Extraído el 17 de agosto de 2008 desde <http://www.sri.com/neils/>
- OCDE (2001). *Niños pequeños, grandes desafíos. La educación y el cuidado de la infancia temprana*. Extraído el 8 de septiembre de 2008 desde <http://www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf>
- PEELS (2008). *Pre – Elementary Education Longitudinal Study. National Center for Special Education Research*. Washington. Extraído el 17 de agosto de 2008 desde <https://www.peels.org/default.asp>
- PETERANDER, F. (2007). *The value of Early Childhood Intervention* [El valor de la Atención Temprana] I Reunión Interdisciplinar sobre Discapacidades /Trastornos del Desarrollo y Atención Temprana. Madrid: GENYSI e IMAP. Extraído el 12 de septiembre de 2008 desde http://www.genysi.es/index.php?option=com_remository&Itemid=32&func=fileinfo&id=221
- RIVAS BORRELL, S. (2004). *Educación Temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas*. Pamplona: EUNSA

ESTUDIO DE CASOS SOBRE EL DESARROLLO Y EL PROCESO DE ASESORAMIENTO DE UN PROGRAMA DE APOYOS INCLUSIVOS (PROYECTO PAC): ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO

*Pere Pujolàs Maset, Robert Ruiz, José Ramon Lago, Marta Marimon, Jaume Miquel March,
Mila Naranjo, Núria Padrós, Olga Pedragosa, Gemma Riera,
Teresa Segués, Jesús Soldevila y Lluís Solé.*
Universitat de Vic.
pere.pujolas@uvic.cat

1057

RESUMEN

El 31 de diciembre de 2010, después de un año de prórroga, el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD), de la Universidad de Vic, dio por terminado, con la presentación de la memoria final, el “Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa” (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC), al cual nos referiremos, de ahora en adelante, como Proyecto PAC 1. Y el día 1 de enero de 2011 el mismo grupo de investigación inició un nuevo proyecto I+D también financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado: *Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC* (Referencia: EDU-2010-19140), al cual nos referiremos desde este momento como Proyecto PAC 2. Este nuevo proyecto se puede considerar como la continuación y la profundización del primero. En esta comunicación presentamos el estado actual de este segundo proyecto.

PUNTO DE PARTIDA

El GRAD se formó el año 2001 en el marco de lo que en aquel momento era el Departamento de Educación Especial de la Universidad de Vic. El año 2005 fue reconocido por el gobierno de la Generalitat de Catalunya como Grupo de Investigación Emergente, y en el año 2009 como Grupo de Investigación Consolidado (Referencia: 2009 SGR 704).

Además, el GRAD está integrado en la Red CIES (Colaboración para la Inclusión Educativa y Social), coordinada por la Dra. Ángeles Parrilla, formada por grupos de investigación de la Universidad de Vigo (que es la coordinadora), la de Cantabria, la de Sevilla, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Vic.

El objetivo general del GRAD es el estudio de aspectos relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión de todo el alumnado en los centros escolares comunes. El denominador común de todos los investigadores y las investigadoras del grupo es la preocupación por estudiar, desde diferentes disciplinas, modelos teóricos y prácticos de atención a la diversidad de necesidades educativas de las personas, derivadas o vinculadas a alguna discapacidad, o a otros factores, desde un enfoque inclusivo.

En los dos proyectos mencionados convergen tres de las líneas de investigación del grupo, que son las siguientes:

- *Aprendizaje cooperativo y autorregulación del aprendizaje*. Sus ejes centrales son: (a) el análisis de las interacciones entre iguales en los equipos de aprendizaje cooperativo; (b) el desarrollo de recursos didácticos dirigidos a enseñar a aprender en equipo y propiciar el desarrollo de competencias comunicativas y sociales; (c) estrategias de autorregulación del aprendizaje para fomentar la autonomía del alumnado; y (d) la aplicación de estructuras de la actividad cooperativas y estrategias de autorregulación con el uso de las Tecnologías de Aprendizaje y la Comunicación (TAC) y en entornos virtuales.
- *Diseño Universal del Aprendizaje*, cuyos cinco ámbitos de estudio, investigación e innovación son los siguientes: (a) Desarrollo de currículos escolares en los centros de educación infantil, primaria y secundaria; (b) la planificación educativa individualizada; (c) los planes de estudio y servicios en el ámbito universitario; (d) dispositivos, opciones y recursos para el acceso, el progreso y la participación universal en entornos educativos generales; y (e) aspectos teóricos y conceptuales sobre el diseño de currículos escolares generales.
- *Procesos de formación/asesoramiento a profesionales de la educación para la mejora de la práctica educativa*. Sus ejes centrales son: (a) La introducción, generalización y consolidación de medidas y prácticas en los centros educativos que favorezcan la inclusión del alumnado; y (b) el desarrollo de herramientas, recursos y estrategias utilizadas en los procesos de formación/asesoramiento que faciliten la introducción, generalización y consolidación de las prácticas de mejora en los centros educativos.

Como resultado del Proyecto PAC 1, el grupo ha ido desarrollando lo que podemos considerar dos programas¹¹⁵, dirigidos ambos a posibilitar la atención de la diversidad del alumnado dentro del aula común desde un enfoque inclusivo: el *Programa CA/AC* (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) (Pujolàs y Lago, 2007; Pujolàs, 2008; Pujolàs, 2009, Riera, 2010) centrado –como indica su nombre- en el aprendizaje cooperativo, y el *Programa DUEM* (*Diseño Universal y Enseñanza Multinivel*), (Ruiz, 2007; Ruiz, 2008; Ruiz, Font, Padros, March, 2009; Pedragosa, 2009) centrado –también como indica su nombre- en la enseñanza multinivel.

Paralelamente, también en el Proyecto PAC 1, se identificó qué elementos del proceso de asesoramiento habían contribuido de una manera especial a la incorporación de mejoras en los centros que participaron en el proyecto. El análisis de los datos obtenidos en los procesos de formación y asesoramiento realizados en diferentes contextos educativos ha permitido elaborar el conjunto de pautas e instrumentos de lo que denominamos el *Proceso de*

¹¹⁵ Entendemos por “programa” un conjunto de actuaciones diseñadas y aplicadas para conseguir un fin de terminado: desde aprender a nadar o a cocinar, hasta a aprender matemáticas, inglés, a trabajar en equipo o a hacer programaciones múltiples.

Formación/Asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. (Lago y Onrubia, 2011; Pujolas y Lago, 2011; Lago, Pujolàs y Naranjo, 2011).

Los dos programas citados, además de otros programas que puedan añadirse con la misma finalidad, o bien los mismos programas completados y desarrollados con nuevas aportaciones, así como las pautas e instrumentos del proceso de formación/asesoramiento que los acompañan, pretendemos que confluyan en un *Programa de Apoyos Educativos Inclusivos*, tal como se indica en el título de este nuevo proyecto.

HIPÓTESIS GENERALES DEL PROYECTO

1059

En cada uno de los centros participantes, más concretamente en el grupo de alumnos y alumnas de educación infantil, primaria o secundaria del profesorado que participe en este proyecto, queremos demostrar lo siguiente:

- Que la introducción de algunos cambios planteados desde un enfoque inclusivo en la programación (Programa DUEM) y/o en la estructura de la actividad en el aula (Programa CA/AC), con el apoyo de las TAC, aumenta el grado de inclusión de los grupos-clase que participan en el estudio.
- Que hay unas determinadas condiciones relacionadas con el proceso de formación/asesoramiento que favorecen la introducción, generalización y consolidación de prácticas docentes innovadoras en las aulas.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

A grandes rasgos, los objetivos del proyecto son los siguientes:

- Definir y operativizar indicadores de inclusión y elaborar un instrumento para analizar el grado de inclusión de un grupo clase.
- Profundizar en el desarrollo del Programa DUEM y del Programa CA/AC con la finalidad de ofrecer al profesorado prácticas docentes que impulsen y mejoren la inclusión de todo el alumnado en sus aulas.
- Adaptar las prácticas propuestas por cada uno de estos programas a las condiciones de los entornos educativos mediados por TIC adoptados por las administraciones educativas utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.
- Elaborar una estrategia general de formación/asesoramiento para la incorporación (introducción, generalización, consolidación) de las propuestas de dichos programas en las prácticas habituales de los profesores.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN, CENTROS PARTICIPANTES Y FASES DEL PROYECTO

La investigación será de tipo cualitativo y se basará en la metodología del *Estudio de Caso*: cada uno de los centros que participarán en el proyecto será considerado como un “caso” objeto de investigación, para comprobar hasta qué punto las estrategias introducidas, generalizadas y consolidadas en el centro estudiado han contribuido a aumentar el grado de inclusión del mismo y, más concretamente, de las aulas donde se habrán aplicado.

Concretamente se estudiará la aplicación de uno o ambos de los programas citados en cuatro centros, cada uno de los cuales será considerado un “caso” de estudio, que deberán reunir las condiciones siguientes: (a) Aceptación/compromiso del equipo directivo y de la inspección educativa; (b) compromiso por dos años del profesorado participante haciendo clase al mismo grupo de alumnos; (c) alumnos con n.e.e. derivadas de alguna discapacidad matriculados en el grupo clase objeto de estudio; y (d) interés por parte del centro y del profesorado participante en el uso de las TAC y disponer de un mínimo equipamiento relacionado con estas tecnologías.

En un mismo centro –que constituirá un “caso de estudio”- puede haber un grupo de alumnos/as o más de uno, que, con un profesor o profesora o más de uno, participe en el estudio. Y, en cada caso, se podrá aplicar, totalmente o parcialmente, uno de los programas o ambos, en función del interés, las necesidades y las demandas concretas del profesorado participante.

Más concretamente, en los grupos-clase participantes en el proyecto de cada uno de los centros se aplicará, a través de un proceso de formación/asesoramiento llevado a cabo por los investigadores del proyecto (con la colaboración de otros asesores y asesoras del Servicio Educativo de referencia, si es posible), durante dos cursos escolares (2012-13 y 2013-14) unas determinadas propuestas para innovar la práctica educativa, planteadas para mejorar el grado de inclusión de todo el alumnado, y con el apoyo de las TAC, en las clases que el profesorado participante imparta en dichos grupos.

La aplicación de dichas propuestas, dentro del proyecto, aunque el proceso de formación/asesoramiento consta de tres etapas (introducción, generalización, consolidación), se hará, por limitaciones en la duración del proyecto, solo en las dos primeras: (a) *Etapas de introducción* (cursos 2012-13), en la que el profesorado y el grupo-clase conocerá de una manera práctica el programa, introduciéndose en él a la vez que lo aplica de forma parcial o incipiente; y (b) *etapas de generalización* (curso 2013-14), en la cual se aplicará de forma sistemática y cada vez más generalizada el programa en las clases que el profesorado participante imparta en el grupo-clase.

De lo que acabamos de decir, se deduce que el Proyecto PAC 2 está estructurado en tres fases:
Primera fase (enero de 2011-julio de 2012): Planteamiento general de la investigación.

Segunda fase (setiembre de 2012-junio de 2014): Aplicación del programa o de los programas en los grupos-clase y en el profesorado que participen en el proyecto de los centros seleccionados:

- ✓Curso 2012-13: Etapa de introducción
- ✓Curso 2013-14: Etapa de generalización

Tercera fase (julio-diciembre de 2014): Análisis y comunicación/divulgación de los resultados.

1061

ESTADO ACTUAL DEL PROYECTO

En estos momentos estamos inmersos en la primera fase y en ella estamos avanzando en los siguientes aspectos:

- a. Definición de indicadores operativos de inclusión derivados de las propuestas del Diseño Universal del Aprendizaje que nos permitan identificar y observar mejoras sustanciales en la inclusión después de la introducción de prácticas innovadoras con la aplicación de alguno de los programas citados, o de ambos.
- b. Elaboración a partir de estos indicadores de un instrumento para analizar el *grado de inclusión* de un grupo de alumnos y alumnas.
- c. Adaptación, por una parte, de las estructuras de aprendizaje cooperativo, las herramientas didácticas para enseñar a trabajar en equipo y las estrategias de autorregulación del aprendizaje, y, por otra parte, de los instrumentos para el diseño de programaciones múltiples y la enseñanza multinivel, a las condiciones de los entornos virtuales de aprendizaje adoptados por las administraciones educativas utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.
- d. Elaboración de una estrategia de formación/asesoramiento estructurada en fases, tareas y recursos discursivos del asesor o la asesora, para la incorporación de las mejoras propuestas en los programas aplicados en cada caso en las prácticas habituales del profesorado.
- e. Elaboración de aplicativos informáticos y espacios Web relacionados con los dos programas (Programa DUEM y Programa CA/AC) para facilitar y apoyar los procesos de formación/asesoramiento que se lleven a cabo.
- h) Propuesta, selección y negociación con los centros y profesorado que va a participar en el proyecto.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Todo lo que acabamos de señalar y que estamos trabajando en esta primera fase del proyecto, así como el proyecto de investigación completo, nos ha de permitir avanzar en el desarrollo del *Programa de Apoyos Educativos Inclusivos* al que hace referencia el título de nuestro proyecto. Este es un objetivo más ambicioso que está en el horizonte de nuestro grupo de investigación, hacia el cual avanzamos paso a paso, proyecto a proyecto.

Por este motivo, de momento, como un paso previo necesario, en este Proyecto PAC 2, hemos optado por profundizar en cada uno de los programas desarrollados a partir del Proyecto PAC 1 (Programa DUEM y Programa CA/AC), relacionando las propuestas de ambos con las tecnologías del aprendizaje y la comunicación, y desarrollando aplicativos informáticos y otros medios que nos permitan llevar a cabo los procesos de formación/asesoramiento sobre los mismos con más eficacia.

1062

BIBLIOGRAFÍA

- LAGO, J.R. y ONRUBIA, J. (2011): *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- LAGO, J.R., PUJOLAS, P. NARANJO, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del Programa CA/AC. En : *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 17. 89-106.
- PEDRAGOSA, O. (2009). *Efectes d'un procediment de planificació individualitzada en relació a l'accés, progrés i participació en el currículum general, de tres alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, a l'àrea de matemàtiques*. Tesis dirigida por el Dr. Robert Ruiz Y el Dr. Manel Dionís Comas. Universitat de Vic.
- PUJOLÀS, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀS, P. (2009). "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad", en *Revista de Educación*, 349.
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J. R. (2007). "La organización cooperativa de la actividad educativa". En J. Bonals, y M. Sanchez-Cano. *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó
- PUJOLÀS, P. y LAGO, J.R. (2011). "El asesoramiento para la transformación de las aulas en escenarios cooperativos". En E. Martín, y J. Onrubia (Coord). *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- RIERA, G. (2010). *"Cooperar per aprendre /Aprender a cooperar" (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Tesis dirigida por el Dr. Pere Pujolàs. Universitat de Vic..

- RUIZ, R. (2007). "Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículum en el aula inclusiva". En: M. Sánchez-Cano, y J. Bonals (Coord.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- RUIZ, R. (2008). *Plans Múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo.
- RUIZ, R., FONT, J., PADRÓS, N. y MARCH, J. (2009). «Els Plans Individualitzats en les regulacions dels Departament d'Educació de juny de 2008. Aplicació d'enfocaments multidimensionals en la seva elaboració» En : *Suports*.13(1), 38-52.

EXCLUSIÓN VERSUS INCLUSIÓN: LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA ALUMNADO CON ALTERACIONES DE COMPORTAMIENTO EN LA ESO

Dolors Forteza Forteza y Francisca Moreno Tallón

Universitat de les Illes Balears

dolorsforteza@uib.es

francisca.moreno@uib.es

1064

RESUMEN

La atención a la diversidad en la ESO, fundamentalmente para alumnos con alteraciones de comportamiento, se lleva a cabo a partir de medidas extraordinarias como el programa de intervención socioeducativa (PISE). Estos programas son la última alternativa que tienen estos alumnos en el sistema educativo para finalizar su formación básica y obligatoria. Si bien esta medida es poco inclusiva es la única que les permite recuperar la confianza en sí mismos durante un período de tiempo. El hecho de recibir una atención más adecuada a sus necesidades, que tiene en cuenta sus posibilidades, les permite sentir qué significa tener éxito en lo que hacen. En esta comunicación se analiza un programa PISE de un instituto de educación secundaria, dejando entrever las barreras que han tenido estos alumnos a lo largo de su trayecto por la ESO.

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTUDIO Y OBJETIVOS

Desde la LOGSE (1990) hasta la aprobación y aplicación de la LOE (2006) han pasado casi 22 años. Período en el que cabría esperar cambios no sólo curriculares sino también estructurales que incidieran en los temas claves de la educación; entre estos la atención a la diversidad del alumnado en la educación secundaria obligatoria (ESO) ha sido uno de los más controvertidos en las dos décadas ya transcurridas y los tiempos que corren auguran que seguirá siéndolo.

Desde nuestro punto de vista, en los últimos años han proliferado las medidas extraordinarias para dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso en las aulas de la ESO. De nuevo, con la LOE; los cambios han sido más una declaración de principios (antes la normalización e integración, LOGSE, ahora inclusión y normalización, LOE) que en transformaciones sustanciales del sistema que facilitaran el camino hacia la educación inclusiva. Así por ejemplo los centros cumplen con los “tics” legales sobre papel, el plan de atención a la diversidad, al mismo tiempo que se han legitimado las medidas extraordinarias bajo el paraguas de la atención a la diversidad.

Ahondando en el tema, la ESO coincide con una etapa del desarrollo muy cambiante y la transición de la primaria a la secundaria va a suponer un reto para muchos adolescentes que deben aprender a manejarse en una organización educativa nueva, que además de desconocida y compleja va a coincidir con el afloro de la adolescencia.

A esto hay que añadir que para alumnos que ya arrastran una historia de fracaso escolar desde la educación primaria, la ESO, tal y como está organizada (compartimentación disciplinar, tiempos y espacios rígidos, etc.), en muchos centros, no facilita su tránsito por este periodo obligatorio.

A algunos de estos alumnos, con historial de fracaso en la primaria y primeros cursos de secundaria, vamos a referirnos en este estudio en el que pretendemos mostrar una medida extraordinaria, el Programa de Intervención Socioeducativa (PISE).

El trabajo se desarrolla en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de la isla de Mallorca que solicitó un PISE para alumnos con alteraciones de comportamiento, unos diagnosticados de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), mientras que otros tienen medidas judiciales. Estos alumnos tienen edades comprendidas entre los 15 y los 18 años; han repetido un curso en primaria y uno o dos en la ESO.

Desde un planteamiento metodológico cualitativo, a través de observaciones y entrevistas, hemos pretendido, a grandes rasgos, analizar la situación que viven los alumnos en el programa para dar cuenta de las barreras que han obstaculizado su inclusión en la ESO, con el objetivo más amplio de desenmascarar qué hay detrás de esta alternativa. A su vez nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el funcionamiento del PISE.
- Analizar cómo es la atención a las necesidades de los alumnos con alteraciones de comportamiento en el programa.
- Comprender las actitudes y comportamiento de los alumnos y de los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el PISE.

2. METODOLOGÍA

Teniendo como objetivo principal el análisis de una medida extraordinaria (PISE) de atención al alumnado con alteraciones de comportamiento en la ESO, y a partir de ahí desentrañar las dificultades y obstáculos, consideramos que la perspectiva metodológica cualitativa era la más adecuada para aproximarnos al objeto de estudio.

Pretendíamos, siguiendo las orientaciones que caracterizan esta perspectiva de investigación (Ruíz Olabuénaga, 1996), captar el significado de las personas implicadas, en este caso alumnado y profesorado, para reconstruir después la significación de su experiencia a través de sus voces. En palabras de Stake (1998, 23) “tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas”.

Situadas en este paradigma nos decantamos por el estudio de caso como método de investigación para realizar un análisis detallado de una unidad educativa particular: el programa de intervención socioeducativa (PISE) en un Instituto de Educación Secundaria (IES).

De acuerdo con Van Manen (2003, 28), lo que pretendemos en esta investigación de corte cualitativo, mediante el estudio de caso, es “descubrir y describir las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida”, o dicho de otra manera, intentamos fundamentalmente explicar significados.

Para asegurar el rigor y la validez del estudio optamos por la triangulación metodológica, por el uso de diferentes estrategias de recogida de datos: la observación directa, la entrevista y el análisis de documentos.

3. EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA (PISE) EN UN IES. LAS EVIDENCIAS DESCUBREN QUE...

Los programas de intervención socioeducativa tienen su inicio con la LOGSE y se les da continuidad con la LOE proliferando estos últimos años centros que solicitan poder llevar a cabo esta modalidad de intervención.

La complejidad creciente en las aulas de secundaria favorece esta situación como válvula de escape del profesorado que manifiesta su incapacidad para atender a un alumnado cada vez más diverso en capacidades, motivaciones, comportamientos, etc., o que oculta, en el peor de los casos, su incapacidad a merced de estas medidas. Medidas que en los centros se explicitan en los documentos y cuyo objetivo es atender a la diversidad del alumnado.

Los alumnos con alteraciones de comportamiento son los máximos beneficiarios de estos programas, porque la conducta disruptiva en el aula crea, además de inseguridad, rechazo entre el profesorado. Los mismos alumnos normalmente presentan fracaso escolar asociado a dificultades de aprendizaje, dificultades para adaptarse a la dinámica de trabajo de un instituto y sobre todo problemas de desajustes en el comportamiento.

Por este motivo este alumnado está abocado a salir del sistema educativo sin la titulación de graduado en ESO y, por ello, la administración propone medidas excepcionales de atención a la diversidad ya que sin una titulación mínima están encaminados hacia la exclusión social.

En nuestra comunidad autónoma los programas de intervención socioeducativa, en el marco de las medidas de atención al alumnado que señala la LOE, son acciones dirigidas a compensar las desigualdades en educación (Decreto 67/2008 de 6 de junio). Los PISE van destinados al alumnado matriculado en la ESO de 14 a 16 años de edad, con dificultades graves de adaptación al entorno educativo derivadas de condiciones especiales de carácter escolar, social, personal o familiar y en situación de riesgo de exclusión escolar y/o social, a los que se les

aconseja, desde esta perspectiva de intervención, la realización de una parte del horario lectivo en entornos laborales externos a los centros educativos correspondientes, donde desarrollan un programa socio-formativo. Para ello se cuenta con la colaboración de la Conserjería de Asuntos Sociales, Consejos Insulares, ayuntamientos, asociaciones y entidades sin ánimo de lucro o cualquier otra entidad o administración que tengan acuerdos firmados con la Conserjería de Educación y Cultura.

3.1. Análisis y discusión

En este apartado vamos a profundizar en la vivencia del alumnado que ha formado parte del PISE de mantenimiento de embarcaciones durante un curso escolar. El grupo está constituido por 15 alumnos y 2 profesores.

Respecto a los alumnos señalar que todos son del género masculino y excepto dos tienen medidas judiciales. Una larga historia de rechazo escolar, absentismo injustificado y dificultades importantes del aprendizaje son características que tienen en común. De los quince, en diferentes momentos, abandonaron el programa siete alumnos por faltas no justificadas en algunos casos, uno por agredir a un compañero (motivo de expulsión), y otros por causas externas relacionadas con sus medidas judiciales.

Este programa se lleva a cabo por dos profesores, uno para trabajar materias instrumentales y ejercer las funciones de tutoría, y otro del ámbito práctico que imparte la formación específica. La profesora de materias instrumentales tiene titulación de maestra de Educación Especial, con dos años de experiencia en el programa. El profesor de ámbito práctico tiene cuatro años de experiencia como docente, todos en este programa, y es especialista en Formación Profesional.

A modo de síntesis, vamos a extraer la información más relevante en torno a las siguientes categorías de análisis: el papel del profesorado en el PISE y la respuesta del alumnado en el programa.

a) El papel del profesorado en el PISE

Las actitudes, la personalidad y las actuaciones que llevan a cabo los docentes en su día a día hacen que los comportamientos y actitudes de los alumnos sean unos u otros. Al respecto cabe destacar las actitudes positivas que observamos en el profesorado del PISE, actitudes facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los dos docentes ayudan a los alumnos, facilitan materiales adaptados a su ritmo de aprendizaje, confían en sus posibilidades para aprender y mantienen una complicidad que les aproxima a ellos para asegurar un buen clima en el aula.

La dinámica que mantiene la maestra de las áreas instrumentales (lenguaje escrito y oral y matemáticas) es muy favorable para el aprendizaje de los alumnos. Observamos que ofrecía una gama variada de actividades acordes con las necesidades del alumnado, sus intereses y sus capacidades, cambiando de actividad en cuanto veía algún signo de cansancio; en este sentido, es relevante señalar que estos alumnos tienen una baja tasa atencional, están muy pendientes de cualquier distractor y tienen una actividad motora tensional destacable que necesitan controlar para afrontar el aprendizaje.

El profesor de la materia práctica utiliza, básicamente, el modelaje como metodología para enseñar, es decir, él es el modelo a la hora de enseñarles técnicas y la utilización de diferentes herramientas, modelo que va transfiriendo a los alumnos progresivamente.

En las clases el alumnado no es obligado a trabajar sino que ellos mismos aprenden a regular su conducta a partir del estímulo del docente y de la motivación que les supone el refuerzo positivo de lo que están haciendo y del propio ambiente de trabajo que se crea en el aula.

Ambos docentes se consideran guías y facilitadores del aprendizaje; desarrollan un trabajo individualizado con los alumnos, y el conocimiento cada vez más profundo que tienen de ellos hace que se anticipen a sus dificultades, se preocupan más por el proceso y no por el resultado final. Esto se evidencia en las frecuentes preguntas personalizadas que hacen a sus alumnos: ¿Qué tal te va esto? ¿Cómo lo llevas? ¿Qué estás haciendo para dividir... enséñame?

Tanto la maestra de instrumentales como el profesor de prácticas revelan que su labor es muy gratificante, no viven su trabajo con estrés. El profesor de la materia práctica lo comenta de esta manera: “Trabajar en el PISE es una de las cosas que he hecho en mi vida que me ha gratificado porque ves que le sacan provecho. Son alumnos diferentes porque vienen con una cruz en la frente pero después ves que no, son tan buenos como podrían ser mis hijos”.

b) Respuesta del alumnado en el programa

Es a partir de los conocimientos previos de las características y necesidades de cada alumno que los docentes planifican su intervención. Tanto el profesor de ámbito práctico como la maestra tienen muy clarificado qué persiguen con sus alumnos:

- Promover la ampliación de competencias instrumentales básicas que favorezcan la transición del sistema educativo al mundo laboral, o que les permita continuar con una formación más especializada y, si es posible, conducirles para la obtención del título de Graduado en ESO.
- Desarrollar competencias en tareas de carácter profesional relacionadas con la náutica, en el caso concreto de este PISE.
- Trabajar las habilidades sociales básicas y hábitos saludables: pautas de comportamiento en situaciones cotidianas, el respeto hacia las personas, materiales e

instalaciones, normas de comunicación con los iguales y adultos, relaciones afectivo-sexuales, hábitos alimentarios, prevención de drogodependencias, etc.

Además, tienen como objetivo fundamental trabajar sus emociones y aumentar su autoestima, condiciones imprescindibles para una disposición adecuada ante el aprendizaje.

Dos docentes, únicamente, en el aula, que éstos tengan claro los objetivos, el currículum individualizado pero potenciando el trabajo cooperativo, un estilo docente no autoritario, teniendo en cuenta la necesidades del alumnado, sus características, su situación escolar y familiar, entre otras cosas, hace que los alumnos estén motivados por las actividades que realizan y desempeñan en clase.

1069

Durante las observaciones vimos cómo los alumnos, al finalizar una tarea, demandaban a uno u otro docente qué actividad podían llevar a cabo. Esta conducta era impensable en su paso por la ESO, tal y como ellos manifiestan. Asimismo, la propuesta de actividades adaptadas a sus necesidades ha ayudado a un aumento creciente de su motivación por el aprendizaje; ahora los alumnos responden bien a la supervisión de los docentes y aceptan el error para aprender.

Respecto al comportamiento poco o nada tiene que ver con el que tenían en las aulas de la ESO. En el PISE se sienten tranquilos, más relajados y siguen las instrucciones de los docentes. Observamos cómo se ayudan entre ellos, acción que no tenía cabida en la ESO; es el caso de la clase de matemáticas en la que los alumnos más competentes orientan a aquellos que presentan más dificultades. Están aprendiendo a autorregular su comportamiento, por ejemplo a mantener silencio mientras esperan que su profesor se acerque a revisar sus producciones; esta espera en un aula de la ESO hubiera sido el momento perfecto para que afloraran conductas disruptivas. Así lo expresa un alumno: "Nunca he trabajado tanto y en silencio. Ahora, en una clase de mi instituto estaría liándola".

No obstante, también pudimos observar que todavía la gran mayoría de ellos necesita corroborar que están realizando bien una actividad o tarea preguntando, a veces reiterativamente, al docente.

La atención de los alumnos, en general y a lo largo del curso, ha ido en aumento sobre todo en las situaciones en que los docentes realizan explicaciones de contenidos. Es, fundamentalmente en estos momentos, cuando aún aparecen comportamientos verbales hostiles hacia los compañeros; este es un ejemplo en la clase de lenguaje:

Martín: Cállate la boca.

Dani: ¿Te han pegado alguna vez?

Martín: Sí.

Dani: ¿Cómo lo que te puedo pegar yo?

Ante esto la maestra hace caso omiso y la disputa se interrumpe de inmediato porque Martín deja de responder a la provocación de Dani. Esta es una evidencia que muestra el proceso de regulación del comportamiento que están haciendo los alumnos, que se ve reforzado por la ausencia de respuesta de la maestra, que tan a menudo buscan los alumnos para reclamar la atención del adulto.

Si nos centramos en cómo se sienten los alumnos en el programa, expresan sentirse bien con sus iguales y con sus profesores, se sienten ayudados y respetados. Muestra de ello es lo que manifiestan dos alumnos:

Sam: Aquí súper bien cómodo. Me encanta. Es una oportunidad muy buena y me gusta.

Manu: Mejor que en el colegio y mejor que en el instituto. Porque aquí al menos me tratan bien, me ayudan los dos profesores.

Al comparar su experiencia actual con la de la ESO, los alumnos son muy contundentes. En líneas anteriores ya hemos comentado que este alumnado lleva a remolque un historial de fracaso fortalecido por expulsiones continuas del centro; al respecto un alumno comenta: “lo de expulsar no me parece bien porque tú dices ‘bef’ a mí me da igual esta profesora, me cae mal, me va a expulsar, así que mejor que me expulsen, así me salto la clase y no haces nada”. Y otro afirma: “El instituto es lo más asqueroso que hay porque me echaban al momento”.

Para finalizar podemos decir que los jóvenes se sienten incluidos en el programa, apoyados y escuchados por sus profesores y no se plantean ni desean volver a sus institutos para vivir de nuevo sus antiguas experiencias educativas, todas ellas muy negativas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A grandes rasgos, podemos señalar que es necesario indagar en profundidad cómo transformar los centros de educación secundaria, teniendo en cuenta que su propia estructura, en cuanto a tamaño y número de docentes y alumnos, no facilita el cambio.

En la ESO los alumnos con alteraciones de comportamiento conforman un colectivo vulnerable, que parte, en muchas ocasiones, de una situación de desventaja desde la educación primaria. De acuerdo con Saumell, Alsina y Arroyo (2011), hay que tener en cuenta sus características:

- Intensidad emocional elevada: altos niveles de ansiedad y la mayor parte de sus emociones son fuertes, teniendo tendencia al enfado.
- Impulsividad: actúan antes de comunicarse y de pensar; se enfadan con facilidad al igual que se frustran.

- Persistencia negativa: cuando quiere algo es muy perseverante, agota a los adultos y puede quedarse atrapado en las situaciones conflictivas.

Esta aproximación no debería llevarnos a considerar que las alteraciones son una problemática exclusiva del alumno. Es imprescindible la visión contextual que rodea al alumnado, dependiendo del contexto la respuesta de los alumnos difiere enormemente tal y como hemos observado en el PISE. Mientras que en un contexto adverso, que no contempla las necesidades de los alumnos con alteraciones de comportamiento, éstos responden con conductas “disruptivas”, en un contexto comprensivo, facilitador del aprendizaje, se minimizan las alteraciones y el alumnado aprende a regular su comportamiento. Mientras que en el primer caso los alumnos se enfrentan a presiones de tipo coactivo para eliminar las conductas que el profesorado en la ESO considera “desadaptadas”, dando lugar a amonestaciones, expulsiones, expedientes disciplinarios, etc., en el segundo caso, la confianza en las posibilidades de los alumnos y el conocimiento de sus dificultades lleva consigo el trabajo de sus emociones y de su comportamiento en la actividad cotidiana del aula.

1071

La paradoja está ahí. El PISE, considerado como una medida extraordinaria de atención a la diversidad del alumnado, así se indica en los documentos oficiales, es una medida segregadora porque sitúa a los alumnos fuera del entorno ordinario del centro, los aleja de sus iguales, de oportunidades y vivencias con sus iguales. Sin embargo, esta opción es la que permite a estos alumnos vivir experiencias educativas satisfactorias, aprender a convivir y a manejarse, a cooperar, y lo que es muy importante, con unos docentes cuya actitud de escucha, de confianza en sus posibilidades, con objetivos claros, ofreciéndoles los apoyos razonables en el aula, hacen factible que estos alumnos tengan éxito en su aprendizaje y se sientan pertenecientes a un grupo. Todo ello, entre otras cosas, es lo que persigue la inclusión educativa, la presencia, la participación y el progreso de los alumnos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), aunque en este caso se consiga desde una alternativa extraordinaria.

Ahondando en el PISE, es visto por la comunidad educativa como un recurso necesario para estos alumnos ya que se les considera “incompetentes” para poder estar en aulas ordinarias. En palabras del director del centro “A los alumnos de PISE ya se les ha segregado y necesitan otro camino y cuando se les mete aquí cambian un 100% porque se sienten útiles, por eso te pondré en un lugar donde puedas desarrollar tus capacidades”. Esto nos indica que se piensa en el alumnado con alteraciones de comportamiento, con un historial escolar de fracaso importante, como aquel al que es imposible atender en el centro sin que se hayan agotado otras alternativas que tienen que ver con el cambio en las aulas. Al decir el director que estos alumnos ya han sido “segregados” lleva implícito la falta de responsabilidad del centro en este proceso de exclusión. Y para justificar esta situación alude a la escasez de recursos y herramientas con las que cuentan los docentes para atender al alumnado diverso que se encuentran en sus aulas. Esto se refleja cuando expresa: “Algunos profesores sabemos entrar a estos alumnos, son contados los que

saben entrar. Los otros dicen yo tengo 25 alumnos más, intento enseñar a 25 alumnos más y este tío me molesta”.

Dicho así, el alumnado con alteraciones es un estorbo para los profesores de secundaria y se les etiqueta negativamente al igual que se crean unas bajas expectativas sobre su aprendizaje, poniendo obstáculos incluso a su mera presencia en el centro y las aulas (las expulsiones).

A propósito de las expulsiones, se convierten en un refuerzo, en un premio para el alumno que no se siente parte del grupo-clase, y para el profesor es beneficioso porque “se quita el problema de encima”, es decir, al alumno disruptivo. El hecho de que los alumnos con alteraciones del comportamiento sean expulsados reiteradamente provoca, una vez que vuelven al centro, que se sientan perdidos, no siguen las actividades de clase, produciéndose así un círculo de exclusión sin salida. Contrariamente, en el PISE trabajan, conectan con aprendizajes prácticos y funcionales, empiezan a confiar en sus potencialidades y sienten los efectos del éxito en lo que hacen.

Así las cosas, el PISE es una alternativa para los alumnos con alteraciones de comportamiento, con una historia de fracaso, de dificultades, de exclusión. Se plantea como un programa que puede ayudarles a mejorar, a adquirir las herramientas básicas de aprendizaje (de lectura y escritura) y una formación profesional inicial. Sin embargo, esta medida, por extraordinaria, supone la última fase del recorrido por la enseñanza obligatoria con pocas o nulas probabilidades de obtener el graduado; es más, la iniciación profesional tampoco responde al objetivo de facilitarles su acceso al mundo laboral. Señalamos esto porque un año después de su salida del programa, al entrevistar a los alumnos, nos indican que no volvieron al instituto, excepto uno que está intentando graduarse.

En este sentido, las siguientes son algunas reflexiones sobre las que cabe profundizar.

- Para estos alumnos, como para muchos otros, son necesarias metodologías que les enriquezcan y les aceleren, no adaptaciones de la enseñanza que reducen, eliminan o disminuyen expectativas, objetivos y contenidos (Echeita, 2006); esto es lo que pasa en las aulas de secundaria dado que los alumnos con alteraciones de comportamiento han tenido adaptaciones curriculares individualizadas, con apoyo dentro o fuera de la misma, y han sentido en primera persona las consecuencias de las bajas expectativas que han tenido sus profesores a lo largo de su trayectoria en la ESO; desde nuestro punto de vista ésta es una de las principales barreras a la inclusión.
- Las evidencias muestran cuan importante, como imprescindible, es la adopción de un modelo interactivo de las dificultades de los alumnos; es decir, los docentes se mantienen en la perspectiva del déficit, de las carencias, de lo que el alumno no sabe hacer... sin contar con los múltiples factores y las variables que influyen en el comportamiento y, por consiguiente, el problema es del alumno, único responsable de su

situación, dejando al margen el contexto (docentes, familia, grupo de iguales, etc.). Éste es un gran obstáculo a la inclusión puesto que, de alguna manera, determina la actuación en las aulas.

- Las medidas extraordinarias, como es el PISE, según los documentos de centro “medidas para atender a la diversidad del alumnado”, al final se convierten en prácticas segregadoras ya que los alumnos en raras ocasiones retornan a la ESO para obtener el graduado en educación secundaria, siendo ésta una de sus finalidades. Tal y como ya hemos comentado, el contrasentido está en que es en este programa que estos alumnos empiezan a sentirse atendidos y a sentir que pertenecen a un grupo, en el que elevar su autoestima es un objetivo prioritario para crear las condiciones favorables al aprendizaje. Cuando las medidas extraordinarias están legitimadas representan también una barrera importante a la inclusión, porque rápidamente a los alumnos que son “molestos” se les sitúa fuera lo que dificulta o impide la reflexión sobre las prácticas que se llevan a cabo en las aulas, sobre sus debilidades y fortalezas.

Reiteramos que desde una perspectiva inclusiva todos los alumnos deben tener posibilidades de aprender con sus iguales en los entornos menos restrictivos, ofreciéndoles los apoyos necesarios en el seno del aula ordinaria; teniendo en cuenta que etiquetarlos por sus dificultades o problemas muy a menudo los desplaza hacia medidas que los dirigen a la exclusión social; medidas que se disfrazan bajo el paraguas de la atención a la diversidad y que enmascaran prácticas sin una fundamentación ética, con metodologías tradicionales y con un currículum disciplinar, empobrecido para aquellos alumnos denominados “especiales” (adaptaciones curriculares individualizadas).

Avanzar hacia la inclusión educativa, de acuerdo con Echeita (2010, 33) “conlleva la tarea de identificar y remover las barreras que puedan interactuar negativamente con las condiciones personales de los alumnos más vulnerables y en ese sentido condicionar su presencia, su participación y su rendimiento en condiciones de igualdad respecto a sus compañeros”.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., BOTH, T. Y DYSON, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. (2010). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: ICE-Horsori, Cuadernos de Educación.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- SAUMELL, C., ALSINA, G. Y ARROYO, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. Barcelona: Graó.
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VAN MENEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.

UN MAPA DE PREOCUPACIONES Y BARRERAS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Parrilla, A., Doval, M.I., Martínez, E., Muñoz, M.A., Raposo, M y Zabalza, M.A.
Universidad de Vigo y Universidad de Santiago
parrilla@uvigo.es

RESUMEN

Esta comunicación tiene como meta ejemplificar las preocupaciones y barreras sentidas y percibidas por el profesorado de tres centros educativos implicados en el desarrollo de una educación más inclusiva. El proceso que aquí se describe forma parte de una investigación más amplia¹¹⁶, que se ha desarrollado en tres centros de Educación Infantil y Primaria de una villa de Pontevedra: A Estrada. Uno de los resultados más notables que puede señalarse del trabajo realizado en los centros, es la evolución hacia un pensamiento crítico que permite identificar las dificultades que rodean la educación desde dentro, desde un análisis que problematiza la propia práctica socio-educativa y abandona el viejo discurso que situaba en el alumnado el origen de los problemas escolares y por supuesto de su trayectoria excluyente.

1075

INTRODUCCIÓN

La investigación inclusiva, como es asumida en este trabajo supone una construcción inclusiva del conocimiento y una mirada “social” sobre los problemas de exclusión e inclusión. Esto significa el compromiso de la investigación con la creación de comunidades de investigación inclusivas que hacen del diseño de investigación, y del proceso y desarrollo del mismo, un camino también inclusivo (Parrilla, 2009) comprometido en última instancia con la transformación de la realidad. Es cierto, sin embargo, que esta es una tarea compleja no sólo por la naturaleza de la investigación que asumimos, sino por el propio objeto de estudio en el que nos implicamos: la construcción de una escuela que favorezca el máximo desarrollo de cada persona garantizando la participación de todos y cada uno de sus miembros. Esto implica hacer frente a retos fundamentales y transformaciones profundas en los sistemas educativos y en la escuela. Una de esas transformaciones tiene que ver con el cuestionamiento de las

¹¹⁶ “Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar” Dir. Ángeles Parrilla Latas (Universidad de Vigo). Proyecto subvencionado por el Plan Nacional de I+D+i 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-01. El planteamiento del proyecto asume la investigación inclusiva como práctica de intervención social, transformadora y participativa. Esto supone que el estudio se concreta y desarrolla de manera específica en los diferentes contextos educativos implicados en el proyecto; el trabajo en colaboración de todos los participantes en el mismo y el intento de acortar distancias entre investigación y prácticas inclusivas apostando por una investigación capaz de mejorar y transformar la práctica y las dinámicas educativas cotidianas.

explicaciones tradicionales sobre los procesos de exclusión y segregación, que sitúan el origen de dichos procesos en las personas y sus circunstancias individuales. En su lugar, se propone centrar el foco de atención en las circunstancias culturales, sociales, políticas, económicas y educativas, en las que se producen esos procesos.

Asumiendo esta perspectiva Ainscow (1999) y Ainscow, Booth, y Vaughan, (2002) han introducido en el ámbito educativo el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” queriendo reflejar con el mismo los obstáculos que los alumnos encuentran para aprender y participar. Su interpretación del concepto cuestiona que sean las mencionadas circunstancias individuales las que dificulten la participación de los alumnos en condiciones de igualdad (a los que solía atribuirse el problema), planteando que es en las relaciones con el entorno donde se originan las barreras a la participación:

“De acuerdo con el modelo social las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos, la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias económicas y sociales que afectan a sus vidas” (Ainscow, Booth, y Vaughan (2002, pp.22)

Esta misma cuestión se ha planteado en los estudios socio-culturales sobre inclusión social, en los que se ha hablado de “barreras sociales” (Zarb, 1997) como aquellos obstáculos, restricciones o impedimentos que la propia sociedad impone a las personas con discapacidad. Estas barreras impiden su plena participación social y son las que finalmente incapacitan, excluyen o segregan a los individuos.

Las barreras pueden ser vistas por tanto como construcciones sociales que se manifiestan en forma de actitudes, prácticas sociales, circunstancias materiales, económicas, etc. Se pueden encontrar en todos en todos los ámbitos de desarrollo de las personas: en la educación, la familia, el trabajo, el ocio, el deporte, la salud, etc. Y en todos los aspectos y estructuras del sistema educativo, en la política, en la cultura escolar, en la organización, el proyecto curricular, la metodología del aula; el contexto familiar, y el barrio o comunidad local (Echeita, 2006)

Las consecuencias de esta forma de entender los procesos de exclusión e inclusión son evidentes. En primer lugar no se trata de analizar qué circunstancias y características “tienen” los alumnos o personas para explicar el por qué están en situación o riesgo de exclusión. No son sus circunstancias personales las que les impiden participar en las actividades e instituciones en las que están. En segundo lugar, supone que los centros educativos y la investigación habrán de plantearse que lo que realmente importa es identificar cuáles son las barreras que la sociedad en general, y la institución escolar en particular, imponen a los estudiantes, y cómo suprimirlas.

“Una preocupación muy relevante de la investigación inclusiva debiera ser

intentar identificar, entender y criticar la naturaleza variada y compleja de las barreras para la inclusión que existen dentro de la educación y en la sociedad en general” (Barton, 2011, pp. 73)

En este contexto, el análisis de las barreras y obstáculos que los centros educativos encuentran en su intento de mejorar y enriquecer la propia institución escolar es un paso que ha de acompañar a todo proceso de cambio que pretenda garantizar la igualdad de oportunidades y la participación de los alumnos en la educación. De hecho el mismo Barton (1997) ha señalado de manera clara, y la literatura sobre el tema se ha hecho eco de ello insistentemente, que la educación inclusiva supone dos procesos simultáneos: uno tendente a incrementar los procesos de participación y otro que supone identificar y eliminar las barreras excluyentes.

1077

1.- EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS DESARROLLADO EN “A ESTRADA INCLUSIVA”

“A Estrada Inclusiva” es la denominación genérica de un proyecto en el que un amplio equipo de investigación participa en el proceso de cambio de seis centros escolares de una misma localidad, en el que cada centro explora, ensaya y crea sus propio itinerario educativo de respuesta a la diversidad (Parrilla, Martínez y Raposo, 2011). Para ello se establece un diseño de investigación basado en la investigación acción participativa, que se va articulando y estructurando de manera progresiva desde los centros educativos hasta la comunidad local.

En la primera fase del estudio, el grupo de trabajo de cada centro participa, apoyado por el equipo de investigación externo, en el diseño y desarrollo de un proyecto de cambio y formación¹¹⁷, que mejore la respuesta a la diversidad en la institución. En esta fase, tras la difusión del proyecto, la negociación con el claustro y el acceso al centro; se procede a la detección de Barreras y ámbitos de mejora en cada institución como paso previo a la elaboración del itinerario que guiará el proceso institucional.

En el presente trabajo nos centramos en esta primera fase, detallando de manera específica los resultados del análisis de preocupaciones y barreras detectadas en los tres centros de A Estrada (Pontevedra) que iniciaron el actual proceso en el curso 2009-2010: CEIP Figueiroa (con una participación del 82,29% del profesorado), CEIP Pérez Viondi (51%) y CEIP O Foxo (44,44%). La implicación de tres centros de la misma zona no es casualidad. Su pertenencia a un mismo contexto socio-educativo permite emprender acciones localmente situadas que, sin perder de vista un pensamiento global y complejo sobre la inclusión/exclusión, aborden iniciativas basadas

¹¹⁷ Puede verse un análisis más detallado de este proceso en el trabajo de Raposo, Martínez y Baamonde, 2010: 237). Es de destacar en este proceso la colaboración del CEFOR (Centro de Formación y Recursos de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia) de Pontevedra en el proyecto, facilitando la realización del proyecto en los centros bajo las modalidades de formación PFAC (Proyecto de Formación y Asesoramiento en Centros) y GT (Grupos de Trabajo), favoreciendo así que la Administración educativa reconozca como horas de formación la participación de los profesores en la citada investigación.

en el contexto, consensuadas y desarrolladas por los propios protagonistas (Parrilla, 2009; Raposo, Martínez y Baamonde, 2010).

Con este fin, se realiza una investigación descriptiva-narrativa y crítico-participativa (Reason y Rowan, 1988; Ainscow y Brown, 1999; Cohen y Manion, 2002) en la que el proceso se dirige inicialmente a indagar sobre las incertidumbres y preocupaciones que la respuesta a la diversidad suscita en los centros, así como sobre las circunstancias, prácticas, o culturas que el profesorado percibe como obstáculos que tendrán que salvar para avanzar en la construcción de su itinerario inclusivo.

El proceso de identificación de barreras invita a los grupos de trabajo constituidos en cada centro a iniciar un proceso de análisis que supone una mirada hacia adentro, un ejercicio de comprensión de la propia situación, en la que se busca y explora desde una perspectiva crítica qué condiciones, prácticas, situaciones o valores dificultan la labor educativa en la escuela, con especial interés en aquellas que obstaculizan la construcción de una educación respetuosa con la diversidad de todos sus alumnos. El proceso seguido ha sido similar en los centros y se ha retomado cada curso escolar (Raposo, Martínez y Baamonde, 2010). Han sido dos las actividades básicas desarrolladas en cada centro. Por un lado, la actividad conjunta del grupo de trabajo de cada escuela que se ha organizado para este análisis en diversas actividades de discusión en pequeño y gran grupo. En estos grupos se ha pretendido vincular la reflexión sobre la propia situación -un análisis sistemático sobre sus asunciones y prácticas- con los obstáculos, presiones o resistencias que impiden en los centros el avance en la dirección de una educación más inclusiva. Se ha seguido para ello un esquema de análisis que recoge los tópicos o ámbitos que aparecen en la figura 1 y que responde a los grandes ejes de análisis de barreras en la literatura sobre el tema.



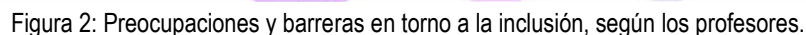
Figura 1: Ámbitos para la Identificación de Barreras

Por otro lado, junto a las actividades de grupo, en esta fase se han desarrollado también entrevistas individuales a algunos profesores y miembros de los equipos directivos de los centros con la intención de obtener también una visión individual de las barreras así como de contribuir y complementar el proceso de reflexión crítica iniciado en los grupos.

Una vez identificadas las barreras en cada centro, generalmente un listado organizado en torno a los distintos ámbitos de análisis, con la ayuda de diversas técnicas que tratan de fomentar el

1079

El profesorado de estos centros ha identificado una serie importante de obstáculos y resistencias que dificultan el camino hacia una educación inclusiva. Desarrollaremos a continuación un resumen de éstas haciendo especial hincapié en aquellas que los docentes han identificado como más preocupantes, agrupándolas al igual que en sus análisis, en base a los ejes temáticos propuestos. El mapa completo de barreras podemos verlo en la figura 2:



“La inestabilidad legislativa nos preocupa. La normativa cambia constantemente, lo que nos produce una especie de fatiga y un sentimiento de inseguridad en la toma de decisiones. Debería estar prohibido el cambio constante al que nos someten ” (centro 3)

Especialmente interesante del análisis de los profesores son también las dificultades que atribuyen a los procesos de formación continua. Por un lado hablan de la distancia entre teoría y práctica, al plantear la ausencia de ofertas formativas útiles y prácticas para hacer frente educativamente a los nuevos retos de la sociedad actual (y hacen especial mención a las demandas de la diversidad). Junto a ello denuncian el impedimento que supone la burocratización de las habituales actividades formativas, lo que frena la motivación y disponibilidad del profesorado para implicarse en las mismas.

“Da mucha pereza organizar un curso en un centro, las exigencias de papeleo son excesivas; al final, dedicas más tiempo a los aspectos burocráticos que al aprovechamiento del curso” (Centro 1)

“Los cursos que se organizan desde los CEFORE muchas veces se repiten año tras año, no siempre son de nuestro interés, y sin embargo hay temáticas que nunca o casi nunca se ofertan, sobre todo aquellas que son de carácter más práctico”. (Centro 2)

Por último el profesorado desconfía de su capacidad para desarrollar una educación inclusiva con los recursos disponibles. Los déficits en la dotación de recursos físicos, materiales, didácticos y humanos, son un lugar común en el pensamiento de los docentes, que señalan sobre todo la falta de personal y de espacios como elementos moduladores, y en su caso obstructores del desarrollo de una práctica educativa al servicio de todos.

2.2.- Las barreras del propio centro.

Las voces de los profesores nos indican que los tres centros tienen valores inclusivos, pretenden construirse en escuelas para todos y todas, en comunidades escolares acogedoras, colaboradoras y estimulantes y que desean que estos valores inclusivos sean compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, también identifican barreras dentro de la propia institución que están frenando estos procesos. Las primeras guardan relación con las dinámicas de trabajo propias de las organizaciones complejas: los tiempos, los espacios y el tamaño del grupo de profesionales.

- La cultura organizativa de los centros respecto al tiempo: los horarios de los profesores y de los alumnos. La tradición marca tiempos de trabajo poco flexibles, los centros, señalan los profesores, han asumido el tiempo como algo fijo a lo que los alumnos, los docentes y familias deben adaptarse, dependiendo toda la vida escolar de este patrón determinado y, a priori, intocable. Se desaprovecha así la enorme flexibilidad que éste podría tener y su potencial para el cambio, convirtiéndose en cambio en una barrera más. Los docentes también denuncian el poco tiempo del que disponen para la coordinación de actuaciones entre profesores (de normalización, extraescolares, biblioteca) y entre el centro y los demás

entornos formativos de los alumnos. Sin duda, detrás de la distribución del tiempo existe una concepción educativa. La reflexión actual sobre el tiempo en la educación inclusiva supone para nuestros profesores una concepción más flexible que la de los conceptos tradicionales de calendario o de horario escolar. Los centros apuntan así los docentes están llamados a descubrir los aspectos positivos que una distribución flexible del tiempo conlleva para el desarrollo de escuelas realmente inclusivas.

“Los horarios tan rígidos no siempre ayudan. A mí no me importaría tener una clase un poco más larga y otra más corta, sería bueno para los alumnos” (centro 1)

“Durante un curso entero tenemos los mismos horarios. ¿Por qué?. Probablemente no sea fácil, pero sería interesante poder cambiar el horario anual por uno que cambie dos o tres veces al año. No es lo mismo dar clase en invierno que en primavera o verano, por ejemplo” (centro 1)

- El eterno problema de los espacios y de los recursos: siempre son escasos. Dos de nuestros colegios están teniendo verdaderas avalanchas de matrícula en los últimos años, con lo que han tenido que reconvertir aulas que tenían un uso específico (aulas de idiomas, salón de actos...) en aulas convencionales; otro sin embargo pierde matrícula por la progresiva despoblación de un entorno que decide trasladarse a la villa y se encuentra con el problema del coste del mantenimiento de unos espacios que ya no necesitan. Por otro lado, los profesores denuncian la constante falta de recursos económicos de todos los centros para acometer mejoras, agudizada por la actual situación de crisis económica. Pero añaden también que sigue siendo una práctica extendida el no delimitar partidas presupuestarias por especialidades, ciclos o niveles, sino que el presupuesto anual dedicado a docencia se sigue repartiendo por profesores, de manera que un centro puede llegar a tener materiales y recursos duplicados mientras que no dispone de otros que pueden ser necesarios en un momento dado.
- El tamaño del claustro, una barrera difícil de dimensionar: para un centro el número de profesores es tan pequeño que se hace difícil la interacción entre ellos; sin embargo, los otros dos ven en su gran claustro poca agilidad a la hora de coordinarse. En cualquier caso, parece que la dimensión del grupo de docentes es importante si se quieren generar dinámicas inclusivas.

Un segundo tipo de barreras identificadas por los profesores está en las dificultades y la inseguridad que institucionalmente puede plantear la atención la diversidad. Hay acuerdo unánime para atender a la totalidad de los alumnos, pero parece que hay problemas de información y formación para poder consensuar criterios de priorización de las atenciones y apoyos a alumnos con dificultades. Preguntas como las siguientes a veces no encuentran contestación en los centros: “¿cómo ha de trabajar el grupo de docentes a fin de poder atender a

todos los alumnos?"; "¿qué técnica será mejor para empezar a trabajar con este alumno o grupo?", "¿cómo podríamos diseñar actividades universales de aprendizaje"? , etc.

2.3. Las barreras en el aula.

La presión de los contenidos, surge en casi todos los análisis de las dificultades para responder en el aula a la diversidad, planteándose que la saturación de contenidos curriculares tiende a dejar a los alumnos más vulnerables fuera del itinerario común o mayoritario en el aula. Esto supone a la vez una fuente de contradicciones y dilemas importante para los profesores. Pero es la metodología del aula, a los ojos del profesorado, la que determina en mayor medida el éxito o el fracaso escolar de la respuesta a la diversidad. Los docentes son conscientes de la importancia de esta cuestión que hace que según la opción elegida unos alumnos se vean beneficiados frente a otros. Los hábitos y pautas de actuación más arraigadas en la práctica escolar como la organización del aula para un supuesto alumno tipo, sin reconocimiento de la diversidad de niveles en las mismas, la falta de formación metodológica, y sobre todo la ausencia de un pensamiento autocrítico sobre la propia acción, están según los propios profesores en la base de esta barrera que impide el desarrollo de una enseñanza que llegue a todos y cada uno de los alumnos.

1082

"No trabajamos con los niños individualmente, hay que reconocerlo. Incluso decimos "el alumno y su grupo de iguales", pero no es verdad, cada niño es un mundo. Y no estamos preparados para ello, o nos da pereza, o miedo..." (centro 1)

"Hay metodologías que no conocemos, otras que no dominamos, otras que no sabemos cuándo es mejor utilizar con determinados alumnos, o que no sabemos adaptar para llegar a todos los alumnos... Pero a veces vamos a cursos sobre metodologías innovadoras y decimos: ¡pero si eso es lo que llevo haciendo yo toda la vida, solo que con otro nombre! Lo hago, sí, pero sin reflexionar sobre el porqué y el cómo, sin evaluar sus resultados, sin pensar en cómo hacerlo mejor..." (centro 3)

El alumnado con necesidades de apoyo o de atención individualizada tiene también en el contexto del aula mayores probabilidades de fracasar que el resto de los alumnos del grupo por la dificultad que el profesorado ve para poder organizar su atención y apoyo dentro del aula. También influye la citada inflexibilidad de los horarios escolares que tienden a concebir en este caso el apoyo como una medida paralela y aditiva, que no cuestiona las prácticas habituales del aula, ni lo considera como una medida educativa más que precisa su propio espacio y tiempo dentro de las actividades del aula.

La cuestión de los recursos aparece de manera recurrente en el pensamiento del profesorado como una barrera material y física que no ha de minimizarse, porque precisamente crea un

contexto de condiciones que podría llegar a invertir determinados procesos que obstaculizan la adecuada respuesta a la diversidad en el aula.

2.3.- Las barreras del contexto familiar.

Los estudios que abordan las relaciones existentes entre familia y escuela coinciden en destacar la necesidad de fomentar la colaboración familia-escuela, al mismo tiempo que resaltan los múltiples efectos positivos que conlleva tanto para los alumnos como para los padres, profesorado, el centro escolar y por supuesto la comunidad en la que éste se asienta. Las barreras que están dificultando este proceso deben ser por lo tanto identificadas cuanto antes a fin de iniciar procesos de mejora en un centro.

1083

Un grupo de barreras que sistemáticamente son identificadas por los profesores son las derivadas de las dificultades que los padres tienen para compaginar la vida laboral y familiar, lo que hace que el tiempo de interacción con los niños sea escaso.

“Son bastantes las familias en las que ambos cónyuges trabajan, de manera que los niños pasan poco tiempo con sus padres. La figura de los abuelos es muy importante en nuestro centro”. (centro 1)

Tema este delicado, pues las familias se acercan poco a los centros educativos y cuando lo hacen (generalmente las madres) no siempre es de la manera deseada. El profesorado señala que este contacto:

- Se produce sobre todo cuando el niño está en los primeros años de infantil, de manera que dicha colaboración se va perdiendo a lo largo de Primaria. En algunos casos se llega a la no implicación familiar, de manera que toda la responsabilidad educativa recae en los docentes;
- No siempre se establecen unas relaciones de cooperación adecuadas. Se trata de establecer campos de interés común (la educación de sus hijos) y de parcelar qué aspectos corresponden a cada parte (sin olvidar las comunes), pero a veces esto es dificultoso ya sea por un problema de actitud de los padres, ya porque sean familias desestructuradas, o por las nuevas formas de vida y nuevas constelaciones familiares (dentro del nuevo concepto de familia). Desde los centros se plantean así dificultades y barreras de comunicación (“todavía no sabemos cómo comunicarnos con ellos”), e incluso en algunos casos diferencias idiomáticas hacen imposible la misma.

Algunas condiciones y hábitos de vida del alumnado son percibidos y denunciados por el profesorado por su impacto negativo. La desmotivación se vincula por ejemplo a la falta de actividad, interacción y participación que generan los habituales juegos tecnológicos que cada vez más ocupan el tiempo de ocio de los alumnos. La vida en el entorno rural, con escasas posibilidades de interacción con otros niños, redundando en el refugio en los medios como espacio de ocio del alumnado.

“Nuestros alumnos ven demasiada TV. Las familias no controlan ni el tiempo ni los contenidos. Supongo que esto se debe a que los padres están poco tiempo en casa, los niños están con los abuelos (y estos no tienen tantas ganas de ejercer ese control o no se sienten fuertes para hacerlo) o cuando los padres vuelven a casa lo que desean es descansar y no discutir con los hijos. Lo mismo pasa con los videojuegos.” (centro 3)

Otro grupo de barreras identificadas por los profesores tienen que ver con la permisividad y la falta de límites en las familias. En general, este es un tema que las familias no tienen claro como afrontar, por la dificultad que representa conjugar el dejar hacer al niño y el saber ponerle normas. Según los profesores, los valores educativos actuales han llegado a mitificar la permisividad y algunos padres han renunciado al compromiso de llevar a cabo su papel de guías. En consonancia con otros estudios (Sánchez Asín, 2006), esta situación es vista como una barrera para ejercitar interacciones entre docentes y familias, incrementando así dificultades y sentimientos de inseguridad para mantener intercambios comunicativos con los padres, al no reconocer éstos dichas alteraciones.

“Siempre insistimos a las familias en la importancia para la socialización de los niños de establecer unos límites claros y coherentes que sean compartidos con el centro.”(centro 1)

“Tenemos niños con problemas de obesidad que siguen trayendo bollería al centro en la hora del recreo. Estamos metidos en el programa “Consumo de frutas”, pero aún así hay ciertas familias a las que es difícil convencer de que les están haciendo daño a sus hijos. A veces convences a los padres, pero luego los abuelos hacen otra cosa...” (centro 1)

2.5. Las barreras sociales.

Muchas de las barreras están fuera de la escuela y de las familias. Se encuentran al nivel de la comunidad, del contexto social más inmediato, que los profesores han definido como:

- una sociedad “estresada”, al límite de sus posibilidades, donde las familias tienen problemas para gestionar su tiempo (que es cada vez más escaso) y están poco con sus hijos;
- consumista y vacía; una sociedad cuyas principales características son la aceleración de los ritmos sociales, tiempo comprimido generado por la lógica del consumo que determina la inmediatez y la utilidad;
- que impide a los niños experimentar el aburrimiento porque se les da constantemente estímulos desde el exterior. En una sociedad hiperestimulada, los niños tienen una agenda sobrecargada de actividades extraescolares, demasiada televisión, demasiados juguetes... Estas actividades a menudo no se filtran, y da lugar no solo a un exceso de

actividad sino a un exceso de actividad que no es la que necesita o le interesa al niño en cuestión, sino que es impuesta (así, hay niños hiperescolarizados, niños que están siendo víctimas de procesos deportivos altamente competitivos que muchas veces no disfrutan...);

- que valora poco la función del profesor, debido al muy escaso valor que la sociedad actual otorga al conocimiento;
- que es plural y globalizada. La incorporación de alumnado de origen inmigrante a los colegios con los que colaboramos ha experimentado un incremento considerable en los últimos años. Su presencia está significando un doble reto para los centros: adaptar la educación a un contexto multicultural y atender a las necesidades educativas específicas de este alumnado. Los profesores refieren en este sentido barreras lingüísticas (derivadas del desconocimiento de las lenguas española y gallega, con consecuencias tanto para las relaciones interpersonales y sociales como para el aprendizaje) y los prejuicios y estereotipos étnico-culturales de la comunidad, ideologías prejuiciosas que, a menudo inconsciente e implícitamente, están influyendo en el contexto escolar, en las relaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en él.

CONSIDERACIONES FINALES Y PROSPECTIVA

Las estructuras, procesos, condiciones y circunstancias analizados hasta ahora definen, de un modo bastante general, las dificultades y obstáculos más comunes en la vida de las escuelas. Pero quizás lo más importantes sea el paso que han dado en estos centros hacia un pensamiento crítico que permite identificar las dificultades que rodean la educación desde dentro, desde un análisis que problematiza la propia práctica socio-educativa y abandona el viejo discurso que situaba en el alumnado el origen de los problemas escolares y por supuesto de su trayectoria excluyente. Pero además, tal y como señalaba Barton (2011) incrementar los procesos de participación para llevar la inclusión al día a día escolar es el otro gran reto de estas escuelas, que encuentran en la batalla para eliminar las barreras a la participación un camino a seguir contextualizado y a la medida de cada centro. Hacer frente a las barreras que hoy se han identificado constituye pues un segundo paso crucial en los centros que participan en este estudio, quienes tras la identificación de las mismas buscan explícitamente el cambio en las condiciones excluyentes en la escuela y en la sociedad a través del diseño de acciones y propuestas que pretenden eliminar las mismas. Este proceso introspectivo, y por lo tanto difícil y a veces “doloroso” para los centros, considera las barreras como retos y oportunidades para la transformación, en lugar de utilizarlas de excusa o de escondite para mantener el status quo, convirtiendo a los centros en organizaciones emprendedoras capaces de gestionar áreas de mejora. Esta tarea, que no es objeto de esta comunicación, ha ocupado el segundo y tercer año del proyecto en cada centro y ha supuesto la entrada en escena, y el trabajo conjunto, de otros miembros de la comunidad escolar y social: alumnado, padres, miembros de la comunidad local, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. y VAUGHAN, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO-OREALC/ CSIE
- AINSCOW, M. y BROWN, D. (1999) *Guidance on improving teaching*. Lewisham: Lea.
- BARTON, L. (1997) Inclusive education: romantic, subversive or realistic". *International Journal of Inclusive Education*, 1, 3, pp.231-42.
- BARTON, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 63-76.
- COHEN, L. y MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- FABRA, M. L. (1994). *Técnicas de Grupo para la Cooperación*. Barcelona: Ceac.
- ECHEÍTA, G. (2006) Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. En *Revista de Educación*, 343, 101-117.
- PARRILLA, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*. 3 (1), 165-174.
- PARRILLA, A.; MARTÍNEZ, E. y RAPOSO, M. (2011). Inclusive Education as a Community Project: Researching Beyond the School. Comunicación presentada en el European Conference on Educational Research 2011 (ECER). Berlín, 12 a 16 de septiembre de 2011.
- RAPOSO, M.; MARTÍNEZ, M.E. & BAHAMONDE, M.L. (2010). Un Proyecto Inclusivo de Mejora Escolar: claves formativas y constitutivas. En A. PARRILLA, y M. LÓPEZ MELERO (coords.): *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia*. Actas del 2º Congreso Internacional Profe 10: *Reinventar la profesión docente*. Parte II. Mesa 6. Universidad de Málaga. pp. 226-239.
- REASON, P. y ROWAN, J. (1988). *Human inquiry in action: developments in new paradigm research*. Londres: Sage.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (2006). *Dejar hacer o aprender a vivir. La necesidad de límites en la educación*. Barcelona: Experiencia.
- ZARB, G. (1997). Researching disabling barriers. En C. BARNES y G. MERCER: *Doing disability research*. Leeds: The Disability Press, pp.49-66.

UN PROYECTO DE MEJORA ESCOLAR: CREACIÓN Y DESARROLLO DE GRUPOS DE APOYO MUTUO EN CENTROS ESCOLARES

Carmen Gallego Vega
Universidad de Sevilla
mcgv@us.es

1087

RESUMEN

Esta comunicación presenta los primeros pasos de una investigación coordinada I+D¹¹⁸, en la que participan tres equipos de distintas Universidades: Cantabria, Vigo y Sevilla, pertenecientes a la Red de investigación CIES (Colaboración para la Inclusión Educativa y Social). Desde tres perspectivas distintas pero complementarias (la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo) pretendemos abordar y apoyar el complicado proceso de desarrollo de propuestas de mejora en cada uno de los ámbitos señalados, guiados siempre por los principios de la Educación Inclusiva. En concreto, presentamos el diseño de investigación del Subproyecto de Sevilla¹¹⁹ sobre el apoyo educativo, así como las primeras conclusiones que hemos obtenido en la 1ª Fase aún en desarrollo. Utilizando una metodología de investigación descriptiva y participativa, estudiaremos cómo la creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en distintos colectivos educativos (profesores, padres y alumnos) pueden contribuir a generar procesos de mejora escolar.

1. INTRODUCCIÓN.

La literatura social sobre autoayuda y ayuda mutua es un buen reflejo del reconocimiento creciente y de las enormes posibilidades que se pueden derivar de activar las redes naturales de apoyo existente en toda institución como recurso de apoyo a los propios participantes. En el ámbito educativo esto ha supuesto el inicio de experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) y propician la creación de estructuras y espacios para ello. Desde este planteamiento, en el campo de la educación inclusiva la creación y desarrollo de los *Grupos de Apoyo Entre Profesorado* (GAEP) (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002) como antecedentes a este proyecto que presentamos, ha aportado una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que la misma no es una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional y colegiada que compete a toda la comunidad educativa. Alejado del modelo experto centrado en el alumno, los *Grupos de Ayuda Mutua*

¹¹⁸ Proyecto de Investigación Coordinado I+D, titulado: "Escuelas que caminan hacia la Inclusión Educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio" (EDU 2011-29920-C03-02). IPs: Ángeles Parrilla Latas; Teresa Susinos Rojas; Carmen Gallego Vega.

¹¹⁹ Miembros del Equipo de Investigación: Manuel J. Cotrina; M^a Carmen Corujo, Mayka García, M^a José Gómez, Antonio Montero, Margarita Rodríguez y Soledad Romero.

(GRAM) se constituyen en una estructura de apoyo colaborativa que, por sus características estructurales y metodológicas y los beneficios que aportan, pueden adaptarse a distintos contextos y desarrollarse por distintos colectivos comprometidos con la educación inclusiva (Daniels y Cole, 2010; Bedward y Daniels, 2005; Gallego, 2011). La línea de pensamiento e investigación sobre la necesidad de adoptar modelos y prácticas de apoyo que respeten el principio de equidad y contribuyan a incrementar los procesos de participación aporta esta perspectiva más amplia, democrática e integradora del apoyo, que incide y trabaja en y con la comunidad educativa, pudiendo ubicarse en todos los colectivos y contextos educativos como han señalado los trabajos de Pugach y Johson (2002); Villa y Thousand (1999), Nieto y Portela, (2006); Rodríguez Romero (2006) y Huguet (2009). La Educación Inclusiva se suma a este planteamiento identificando el trabajo colaborativo entre profesores y la práctica de estrategias curriculares, organizativas y metodológicas no excluyentes como indicadores del desarrollo de una escuela inclusiva (Ainscow y Sandill, 2010; Ainscow y West, 2008).

No hay duda de que la colaboración aparece como un elemento y condición básica en todos los estudios que analizan la puesta en marcha y el desarrollo de procesos educativos inclusivos. Sin embargo, la colaboración en general refleja en el ámbito educativo un uso muy diverso de vocablos y campos disciplinares, vinculados a otros conceptos como cultura, comunidad y apoyo (cultura colaborativa, comunidad colaborativa y apoyo colaborativo), que señalan los beneficios de asumir una visión compartida de los problemas. Entre otros, la literatura suele señalar de manera coincidente la posibilidad que supone de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones más creativas y contextualizadas; el estímulo y reconocimiento (empowerment) que se deriva de la participación de cada miembro en el proceso de cambio; la democratización del proceso de construcción del conocimiento, y el reconocimiento y validez de la voz de todos los agentes implicados. Estos beneficios asociados a los procesos de apoyo, cambio y mejora en las instituciones educativas, quedan sin contenido y se desvirtúan si no los vinculamos con procesos de transformación educativa y social que contribuyan a establecer un sistema educativo transgresor capaz de cuestionar y adoptar una visión crítica sobre los valores nucleares y prácticas que inspiran los modelos de enseñanza vigentes (Lavié, 2009; Rodríguez Romero, 2006).

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN EN LOS CENTROS

El proyecto que presentamos se centra en la mejora de las relaciones entre iguales y los procesos de colaboración educativa en cada colectivo educativo (profesores, alumnos y familias) y en general de la cultura escolar en relación al apoyo educativo. La meta del proyecto es dar una nueva visión del apoyo más cercano a los planteamientos inclusivos y proporcionar a su vez un nuevo marco de relaciones entre los distintos colectivos que conviven en los centros educativos.

El diseño de investigación se concreta en 2 fases diferenciadas y distintas tareas:

Fase 0: Selección de centros participantes.

Fase 1: Entrada en los centros y evaluación inicial de necesidades.

Fase 2: Diseño, desarrollo y evaluación del proyecto inclusivo basado en el apoyo educativo.

Fase 0: Selección de centros participantes.

Para la **selección de centros** procedemos según un muestreo intencional, en base a criterios. Entre otros criterios barajamos como básicos la selección de centros educativos comprometidos con el desarrollo de una educación inclusiva, con una población con índices claros de diversidad entre el alumnado (por motivos de cultura, discapacidad, clase social, género, etc.), la participación institucional de carácter voluntario en el proyecto (sometida a negociación antes de iniciar el trabajo) y, por último, la localización socio-geográfica de los mismos.

Dada la complejidad que entraña el desarrollo del proyecto en los centros y el seguimiento continuado de investigadores-as en su puesta en práctica, el número de centros con los que vamos a contar serán en total 4, representativos de distintas etapas educativas: Infantil/Primaria, Secundaria Obligatoria/Opcional y Bachillerato.

Fase 1: Entrada en los centros y evaluación inicial de necesidades.

Distinguimos **cuatro tareas** diferenciadas en el desarrollo de esta fase: el momento de entrada o contacto con los centros; la evaluación inicial de necesidades en el contexto del apoyo; evaluación de necesidades de cambio en el mismo y elaboración de un informe como punto de partida de la Fase 2.

1.1.- Entrada en los centros

El contacto y **entrada en los centros** es uno de los momentos claves para el éxito y desarrollo posterior de la investigación: el cómo, el cuándo y el porqué cobra un especial significado en este momento.

El cómo nos dice la forma de identificarnos y acceder a los centros participantes en el estudio: “es nuestra carta de presentación” como investigadores-as. La “imagen” que proyectemos, así como la presentación del proyecto a cada colectivo, acuerdo y negociaciones con los participantes (profesorado, alumnado y familias), son aspectos a tener en cuenta. La utilización de charlas formales e informales, hojas informativas/resúmenes del proyecto, etc... nos permitirán un mayor acercamiento y apertura al contexto de estudio.

El cuándo viene determinado por la disponibilidad de tiempos y espacios para estos primeros contactos. La experiencia en otros proyectos nos enseña la importancia de adaptarnos a los tiempos y espacios de los participantes.

El por qué se centra en el sentido y contenido del proyecto: la información dada y las estrategias que utilicemos para ello pueden motivar o desmotivar la participación en el proyecto.

1.2. Evaluación inicial de necesidades en el contexto del apoyo.

Una vez establecido el compromiso entre investigadores-as y participantes en el proyecto se inicia el proceso de análisis de necesidades en el contexto del apoyo dirigida a detectar las prácticas y situaciones inclusivas y excluyentes en el ámbito del apoyo y el sentido que le atribuyen los profesores, alumnos y padres.

1090

Las Técnicas utilizadas son:

- *Observación de “momentos” de inclusión/exclusión* en los procesos y situaciones de apoyo: será realizada por miembros del equipo de investigación o por el propio profesorado y alumnado en cada etapa educativa. El contexto de las observaciones podrá ser en el aula o en espacios de convivencia informal como el recreo o excursiones. Estos espacios concretos de observación se pactarán conjuntamente con el profesorado y alumnado participante en el estudio, y las transcripciones de las observaciones serán devueltas a los participantes para su negociación.
- *Técnica de foto/dibujos*: Se proporcionará al alumnado una máquina desechable de fotos y se les propondrá que fotografien espacios o situaciones que para ellos tengan carácter inclusivo o excluyente. En esta técnica participará sólo el alumnado, que será seleccionado por su perfil como alumnado pertenecientes a colectivos o grupos susceptibles de riesgo o exclusión escolar.
- *Entrevistas grupales focalizadas sobre prácticas y situaciones de apoyo inclusivas/excluyentes*: Son entrevistas focalizadas que toman como punto de partida las observaciones realizadas y las fotos o dibujos recogidos, e invitan a los participantes, a identificar y analizar otros momentos o episodios de la vida escolar cotidiana en los que se producen dichas situaciones. Los participantes en estas entrevistas serán los mismos que han participado en las técnicas anteriores (investigadores-as, profesorado y alumnado) a los que se une los familiares participantes en el proyecto.

Una copia las entrevistas, una vez transcritas, será entregada a cada grupo participante y se negociará con los mismos tanto el contenido como su análisis en una sesión de trabajo conjunta con cada colectivo-grupo participante.

1.3. Evaluación de necesidades de cambio en el apoyo.

Tras la recogida de datos anterior, en cada centro se articularán 3 *grupos de discusión* entre iguales, uno por cada colectivo participante:

- Grupo de discusión de profesorado (podrán participar otros profesionales invitados como el orientador o asesor).
- Grupos de discusión de alumnado (de distinto o igual ciclo educativo)
- Grupos de discusión de familias (las que voluntariamente se presten)

Estos *grupos de discusión*, formados voluntariamente, crearan distintos espacios de discusión y re-creación de conocimiento teórico-práctico sobre las necesidades de cambio en el apoyo detectadas en la fase 1. El análisis conjunto en grupo de necesidades permite a la propia comunidad educativa definir, analizar y diseñar sus propias propuestas inclusivas, desde las distintas visiones que cada colectivo aporta.

Estas estrategias de recogida de información en esta Fase 1, no tienen únicamente fines investigadores, sino que tienen un importante potencial formativo en sí mismo, por lo cual, de esta fase se derivan dos tipos de resultados: teóricos o de investigación y prácticos y orientados al cambio.

1.4. Elaboración de un informe como punto de partida para la Fase 2.

Como resultado de esta Fase 1 se elaborarán un informe (elaborado por los miembros del equipo de investigación y participantes en esta fase) que servirá de punto de partida para la Fase 2.

Este informe recogerá, las “trayectorias inclusivas y excluyentes” identificadas en cada etapa educativa en relación a las prácticas y situaciones de apoyo en centro: barreras y ayudas en el contexto del apoyo institucional (etapa, ciclo o aulas), personales y familiares que daran luz al proyecto inclusivo basado en el apoyo educativo, fase siguiente.

Fase 2: Diseño, desarrollo y evaluación del proyecto Inclusivo basado en el apoyo educativo.

En esta Fase 2 cada subproyecto de investigación aportará un contexto y perspectiva de análisis y estudio distinto, pero a la vez complementarios sobre los procesos de mejora escolar. En nuestro caso, nuestra mirada estará dirigida a las necesidades detectadas en el ámbito del apoyo para favorecer una respuesta inclusiva desde la perspectiva de la colaboración, que se abordará a través de la creación y desarrollo de **Grupos de Apoyo Mutuo** para cada centro y colectivo participante (profesorado, alumnado y familiares). Cada Grupo de Apoyo Mutuo estará

formado por tres miembros cuyo objetivo principal es el apoyo o ayuda a colegas del mismo centro en la resolución de problemas. Se ofertará a cada centro la posibilidad de experimentar y desarrollar un modelo de apoyo colaborativo que ayude a canalizar los problemas y situaciones excluyentes que se producen en el centro y su contexto. El diseño de investigación en esta fase se concreta en distintas sub-etapas que conforman un proceso de formación y transformación hacia prácticas de apoyo colaborativas inclusivas.

Esta Fase cuenta con el desarrollo de **cinco tareas** que describimos a continuación:

2.1.- Proceso Formativo y de Asesoramiento a los Grupos de Apoyo Mutuo.

1092

Las experiencias documentadas de apoyo entre colegas asumen la necesidad de un proceso formativo previo o simultáneo a la puesta en marcha de los Grupos de apoyo mutuo, así como de la existencia de un asesoramiento al proceso durante las primeras etapas de implantación (Creese, Daniels y Norwich, 1997). Su importancia y relevancia se justifica porque es el lugar, espacio y tiempo donde los participantes adquieren y reflexionan sobre los principios y sentido del modelo de apoyo colaborativo. Es un proceso que tiene como meta (más que adquirir conocimientos o información sobre el proyecto), que los participantes “crean y vivan” el modelo de apoyo entre iguales.

Por ello articulamos un proceso formativo global, en el que no sólo adquiere relevancia la formación inicial, sino que tanto el proceso de puesta en marcha del proyecto como su desarrollo a lo largo del primer año de experiencia, se consideran como un tiempo formativo apoyado y asesorado por un equipo de coordinación, compuesto por formadores-as y asesores-as externos-as (investigadores-as y asesores-as de los Centros de Formación del Profesorado)

En esta sub-fase identificamos dos momentos o acciones formativas:

A) **Seminarios Formativos** para cada colectivo de participantes: uno de formación Inicial y otro de evaluación al finalizar el año. Estos seminarios, tienen que reunir unas características estructurales y de tratamiento del contenido que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas adaptadas a cada colectivo y utilicen la reflexión y apoyo mutuo como estrategias formativas.

Los dos seminarios desarrollados, si bien marcan dos situaciones formativas distintas (con objetivos y contenidos diferenciados), conforman un sistema que, unido con el proceso de acompañamiento y asesoramiento, proporciona a los participantes una visión de conjunto y pertenencia a un proyecto común.

B) **Acompañamiento y asesoramiento del proyecto** en centro: como parte del trabajo de formación e investigación cada grupo de apoyo mutuo estará acompañado por un investigador a lo largo del año, asistiendo al menos a tres sesiones de apoyo del grupo.

2.2.- Seminario de formación inicial en centro y puesta en marcha de los Grupos de Apoyo entre Iguales

El Proyecto de Grupos de Apoyo Mutuo se inicia con el desarrollo de un núcleo formativo sistemático de contenidos y actividades que introducen a cada colectivo de participantes en el sentido de los Grupos de Apoyo. Este seminario se caracteriza por basarse en situaciones en la que los participantes pueden trabajar y aprender junto a otros-as compañeros-as, facilita compartir conocimientos y destrezas e invita a implicarse en determinadas tareas prácticas, en resolver problemas o en planificar y desarrollar actividades conjuntamente. Se desarrollaran tres seminarios, uno por cada colectivo en el que participaran los profesores, alumnos y familiares que voluntariamente lo soliciten.

1093

En cada centro se podrá formar tres grupos de apoyo entre iguales:

- Grupo de apoyo mutuo entre profesorado.
- Grupo de apoyo mutuo entre alumnado.
- Grupo de apoyo entre familias.

Con ello se asegura, desde un principio, la participación en la formación Inicial (parte muy importante de la puesta en marcha del proyecto), de los futuros componentes del Grupo de Apoyo entre Iguales y los posibles demandantes. En esta formación pueden participar, igualmente, otros miembros de la comunidad educativa como asesores u orientadores, trabajador social, voluntarios, etc., que pueden ayudar y facilitar a los miembros de los grupos de apoyo la puesta en marcha del proyecto. Cuanto más apoyo (institucional, externo, etc.) y conocimiento del proyecto se tenga, mejor perspectiva de desarrollo tendrá el proyecto en los centros.

Entre los participantes en cada seminario, voluntariamente se forma el grupo de apoyo mutuo, que iniciaran la siguiente sub-fase.

Las Técnicas utilizadas en esta subfase serán las grabaciones en vídeo y audio de las sesiones formativas de cada seminario.

2.3.- Desarrollo de los grupos de apoyo mutuo en el centro

Después de la realización del Seminario formativo Inicial, cada grupo de apoyo iniciará en el centro su proceso de desarrollo. En este momento, distinguimos dos etapas comunes a los tres colectivos: de publicidad y de desarrollo propiamente del proyecto.

A) Etapa de publicidad: La finalidad de esta fase es dar a conocer el proyecto a su colectivo. Cada grupo de apoyo entre iguales elaborará estrategias y materiales para divulgar el desarrollo de la experiencia en el centro. Esta fase es muy importante para cada grupo, ya que de la información y clima que propicien los componentes del grupo dependerá la comprensión de la idea en cada colectivo, y por consiguiente tendrá una mayor o menor grado de éxito y aceptación en el Centro.

B) Etapa de desarrollo del Proyecto: Esta etapa se inicia cuando los miembros del Grupo de apoyo empiezan a funcionar como grupos de apoyo, es decir proporcionando apoyo a cualquier miembro del colectivo al que pertenezca y lo solicite al grupo de apoyo correspondiente. Cada grupo de apoyo entre iguales establecerá un horario de las sesiones de apoyo (puede ser cada 15 días), según la disponibilidad y horario de acceso de los miembros de cada colectivo participante y elaborará una hoja de registro de cada caso abordado en el grupo de apoyo.

Las Técnicas utilizadas son:

- *Recogida de documentación y hojas de registros* elaborada en los grupos de apoyo entre iguales.
- *1 observación no participante* de una sesión de apoyo en cada grupo (realizada por el investigador-a)

2.4.- Seminario de Evaluación del Proyecto.

Al finalizar el año de la puesta en marcha del proyecto se llevará a cabo un seminario de evaluación del proyecto en el centro. Este seminario contará con dos sesiones diferenciadas: una sesión con los participantes de cada grupo de apoyo mutuo y otra sesión conjunta con todos los miembros que han formado parte de los grupos (profesorado, alumnado y familias) y al igual que en el Seminario Formativo inicial, se invitará a otros profesionales vinculados al centro. La finalidad de este seminario es conocer y analizar las limitaciones y ventajas del proyecto y su impacto en la mejora escolar en el ámbito del apoyo, y por consiguiente la mejorar el proceso de creación y desarrollo de los grupos de apoyo entre iguales en cada colectivo.

Las Técnicas que utilizaremos son:

- Grabación en vídeo y audio de las sesiones evaluativas.

- Entrevistas grupales focalizadas a los miembros de cada grupo de apoyo entre iguales.
- Entrevistas individuales a otros participantes/profesionales vinculados al centro y proyecto

3. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La **recogida de Datos** la hemos ido describiendo, para su mejor comprensión, en cada Fase del Diseño de la investigación (apartado anterior). Esta narración proporciona una visión longitudinal del proceso de desarrollo del proyecto, que justifica la adopción de las técnicas metodológicas planteadas en cada situación o fase del proyecto.

El **análisis de Datos** de la Fase 1 y 2 del proceso, en relación a los materiales derivados de entrevistas, observaciones, hojas de recogida de casos de los grupos de apoyo entre iguales, y otros documentos que pudieran generarse, se hará siguiendo las pautas ya clásicas del análisis de contenido (Bardin), lo que supondrá la generación inductiva de categorías y códigos de análisis, que permitan con posterioridad los análisis comparativos intra e inter- grupos. El sistema de categorías se caracterizará por ser mixto e inductivo, incluyendo una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa). Para facilitar el manejo de la información procedente de cada fase y grupo, se utilizará el programa de análisis de datos MaxQDA2.

1095

4. PRIMEROS AVANCES A MODO DE CONCLUSIÓN.

Como señalábamos al inicio de esta comunicación, estamos en los primeros meses del proyecto (Enero 2012). El diseño de investigación presentado, en su desarrollo es mucho más complejo y como hemos podido comprobar, directamente condicionado por el contexto político y social actual.

Presentamos algunas reflexiones generales que podemos hacer con respecto al desarrollo del proyecto hasta ahora:

En relación al tiempo de inicio del proyecto: ha supuesto una dificultad iniciar el proyecto en unas fechas en la que los centros tienen planificado para el curso escolar su proceso formativo y participación en proyectos institucionales.

En relación a la muestra de centros participantes: estamos en la Fase 0 y/o Fase 1, según nos sitúemos en un centro u otro. Por una parte, tenemos que tener en cuenta que la participación de los centros no es simultánea, ni sincrónica en el tiempo. De los cuatro centros establecidos como muestra, uno (IES de Málaga) ha desarrollado ya el Seminario Formativo Inicial, y se encuentra en proceso de puesta en marcha del grupo de apoyo mutuo entre el profesorado. Estamos en la fase de negociación (Fase 0) con cuatro centros más (CEIPs), a través de charlas informativas y otras estrategias presentamos el proyecto al Equipo Directivo y/o Claustro.

En relación a la participación de los Centros de Profesores (CEPs): la vinculación del proyecto con las actividades formativas de los CEPs, es un aspecto a tener en cuenta ya que nos facilita el acceso a los centros y aumenta el interés y la participación de los profesores en el mismo.

En relación a la acogida del proyecto en los centros: para terminar, señalaremos que la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) no está ajena a la problemática social actual (bajada de salarios, precariedad en el empleo, aumento del desempleo, etc.). Esta limitación se ve reflejada en la forma de afrontar el cambio o la mejora escolar.

BIBLIOGRAFÍA.

- AINSCOW, M. y SANDILL, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). *Mejorando las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- BEDWARD, J. y DANIELS, H. (2005). Collaborative Solutions: Clinical Supervision and Teacher Support Teams: Reducing Professional Isolation through Effective Peer Support. *Learning in Health and Social Care*. 4, 2, 53-66.
- CREESE, A., DANIELS, H., y NORWICH, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.
- DANIELS, H. y COLE, T. (2010). Exclusion from school: short-term setback or a long term of difficulties?. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), pp. 115-130
- GALLEGO VEGA, C. (2011). El Apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 70 (25.1)
- GALLEGO VEGA, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105
- HUGUET, T. (2009). El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En C. GINÉ, D. DURÁN, FONT & E. MIQUEL (coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial S.L., 81-94.
- LAVIÉ MARTINEZ, J.M. (2009). *El trabajo colaborativo del profesorado. Un análisis crítico de la cultura colaborativa*. Comunicación social ediciones y publicaciones
- NIETO CANO, J.M. y PORTELA PRUAÑO, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento. *Revista de Educación*. 339, 77-96.
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (Eds.) (1998). *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores*, Bilbao: Mensajero

- PARRILLA, A. Y GALLEGU, C. (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En: F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol.I,II., 129-165.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- PUGACH, M. C. y JOHNSON, L. J. (2002). *Collaborative practitioners collaborative schools*, 2nd ed. Denver, CO: Love Publishing
- VILLA, R. y THOUSAND J. S. (1999). *La colaboración del alumno: elemento esencial para impartir el currículo del siglo XXI*. En: S. STAINBACK y W. STAINBACK (Coords.). *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.

MESA E2A
PRESENTANDO RESULTADOS
DE INVESTIGACIÓN:
MIRADAS MÚLTIPLES (I)



1098

ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ELEMENTOS DIFERENCIADORES QUE AUMENTAN LOS RESULTADOS Y LAS EXPECTATIVAS POSITIVAS

José M^a Fernández Batanero
Universidad de Sevilla
batanero@us.es

1099

RESUMEN

La comunicación presenta parte de los resultados obtenidos en una investigación cuyo propósito se centró en la identificación de prácticas educativas, variables o elementos diferenciadores que aumentan, de manera considerable, los resultados y las expectativas de alumnos en riesgo de exclusión educativa. El centro de atención se fijó en aquellos programas o medidas de atención a la diversidad de un IES de Educación Secundaria de la ciudad de Sevilla. El proceso metodológico desarrollado fue dual y complementario, compuesto así, por dos fases de investigación, una cuantitativa y otra cualitativa.

INTRODUCCIÓN

Según el último informe de la OCDE “Panorama de la Educación 2008” el sistema educativo español ofrece tasas de fracaso escolar más elevado que la media europea y uno de los más altos de nuestro entorno. A pesar de que, desde mediados de los noventa, se han venido aplicando diversas medidas extraordinarias de atención a la población escolar de mayor riesgo de exclusión, el problema persiste.

Aunque el problema no es nuevo, adquiere especial relevancia en la actual sociedad, donde las repercusiones sociales son múltiples: representa una dificultad para la adquisición de conocimientos básicos y supone la exclusión de la formación postobligatoria. La exclusión de los procesos de aprendizaje es particularmente estigmatizadora en un contexto en el que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, estos jóvenes se incorporan al mercado de trabajo sin una mínima credencial, una señal negativa que coloca a este colectivo en una situación de vulnerabilidad laboral y social. Quedan condenados, de ese modo, a formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica. Así pues, estamos ante un problema con una clara vertiente educativa ligada al fracaso escolar y al abandono prematuro del sistema, pero también social, ya que merma las posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, así como una mayor probabilidad de marginación, paro, delincuencia, etc.; (Defensor del Pueblo Andaluz, 1998; Mogulescu, 2002; Blaya, 2003; Delgado D' antonio y Álvarez Alcaraz, 2004, García Gracia, 2005).

La desmotivación escolar se ha convertido, en los últimos años, en un buen número de países europeos, incluida España, en una de las principales preocupaciones de políticos y educadores, de ahí que nuestro estudio se dirija al alumnado de secundaria que podríamos decir se encuentra en *riesgo* de esa posible exclusión educativa. La palabra *riesgo* se utiliza para denominar un concepto estadístico que surgió en el campo de la epidemiología. Los riesgos son “cualquier influencia que aumenta la probabilidad de desarrollar una condición problemática, empeorar dicha condición o mantenerla” (Kirby i Fraser, 1997, citado por Green, 2002: 32). Según lo definen autores como Scott y Carran (1989), Kochanek, Kabacoff y Lipsitt, (1990) y Pianta (1990), no describe un resultado en sí, sino una *probabilidad* o un *potencial* de que un resultado no deseado se produzca. Esta probabilidad viene dada por la presencia de diversos factores referidos no únicamente a características individuales, sino también a características sociales y a factores derivados de la interacción constante entre la persona y su entorno. Por lo tanto, podemos decir que el concepto de *riesgo de exclusión social* no se refiere a un resultado – La exclusión social- sino a una *probabilidad de que la situación de exclusión social se produzca*. El *riesgo de exclusión social* es función de la existencia de las personas en una comunidad por lo que los diferentes factores que determinan el riesgo de exclusión social no se refieren únicamente a características individuales sino también a aspectos sociales.

METODOLOGÍA

El proceso metodológico se ha compuesto de dos fases de investigación, una cuantitativa y otra cualitativa. En la primera se realizó un estudio fundamentalmente descriptivo a través de cuestionarios dirigidos al profesorado y alumnado de los distintos programas y medidas de atención a la diversidad que se desarrollan en el centro educativo objeto del estudio. El cuestionario dirigido al profesorado constaba de seis dimensiones donde se recogía información a cerca del propio docente; de los estudiantes que asisten al programa o medida; de la formación diseñada y ofrecida; de la inclusión del programa en la vida del centro; de los apoyos, recursos y formación del profesorado; y por ultimo, una valoración general del programa con respecto a los alumnos que presentan dificultades escolares. En relación al cuestionario dirigido al alumnado, sus dimensiones eran las siguientes: datos de identificación; temas y tareas; contenidos; metodología y referente al profesorado.

En la fase cualitativa, la metodología de investigación que aplicamos es el estudio de casos, el cual y siguiendo a Stake (1999) nos proporciona una visión más global y detallada, a la vez que nos provee de herramientas que nos permiten examinar en profundidad los aspectos fundamentales del fenómeno. Las técnicas utilizadas para la recogida de los datos de carácter cualitativo han sido tres: entrevistas en profundidad al profesorado, observación directa en situaciones naturales en el aula y análisis documental (documentos relativos al currículo y organización de las medidas: contenidos, aprendizajes, orientaciones metodológicas, materiales, tiempos y espacios, criterios de evaluación y organización de las medidas extraordinarias de

atención; así, como el análisis de la evaluación y resultados de los estudiantes en el primero y segundo año del estudio, es decir, final de los cursos 2005-2006 y 2006-2007).

Los documentos institucionales fueron considerados muy valiosos porque es en ellos donde aparecen explícitas buena parte de las decisiones sobre la mejora e innovación de las prácticas educativas; además, se supone que el contenido de estos documentos debe constituir – normalmente- un referente fundamental en la toma de decisiones en los centros educativos.

Las entrevistas en profundidad al profesorado giraban en torno a las siguientes dimensiones: datos de identificación, planificación, aspectos curriculares, aspectos organizativos, clima relacional y resultados.

Para el contraste de información, agrupamiento y frecuencias de aparición de los distintos fragmentos de textos optamos por el programa NUD-IST-5 (Non numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing).

CONCLUSIONES MÁS REPRESENTATIVAS

En definitiva, podemos afirmar que, a través de la lectura y análisis de los diferentes documentos institucionales del centro se observa un gran interés por dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar el éxito de todos ellos.

En el análisis general de toda la información obtenida en nuestra investigación, hemos constatado que existen una serie de elementos, factores o variables diferenciadas que, cuando menos, no se encuentran frecuentemente en otros centros educativos, lo que nos hace pensar que puedan guardar relación con el éxito alcanzado en lo referente al alumnado en riesgo de exclusión educativa.

En este sentido, decir que la problemática que se presenta al alumnado en riesgo de exclusión educativa está ligada a múltiples factores personales, sociales y familiares, pero también a factores relacionados con los centros escolares y su funcionamiento que pueden exacerbar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes en riesgo. Ante ello, podemos afirmar que resultaría muy superficial recurrir a estrategias que asimile estos fenómenos exclusivamente a problemáticas sociales, marginación, o a determinadas configuraciones de la personalidad del niño o adolescente, y que obvie las dimensiones escolares, curriculares y pedagógicas de los mismos.

Del estudio que hemos realizado podemos decir que el centro educativo tiene un impacto importante en la vida de los jóvenes. Estos pasan muchas horas en él y no es indiferente el tipo de contexto escolar que se crea para ellos. Aunque un joven pueda hallarse en una situación familiar y social de riesgo, no debemos pensar que esta situación va a ser totalmente determinante de la vida de la persona. Los apoyos que encuentren estos jóvenes en el centro educativo, en el entorno familiar y social, van a ser muy importantes y podrán prevenir el

desarrollo de problemas ulteriores. Desde este enfoque los planteamientos de escuela inclusiva pueden considerarse como potenciadores de estos elementos favorecedores. Sin embargo, y aunque entendemos que la escuela debe asumir su parte de responsabilidad, no puede actuar aisladamente. En la medida en que las consecuencias del fracaso escolar van mucho más allá de la institución escolar, debe existir una responsabilidad compartida y una acción coordinada entre los distintos agentes sociales que favorezca el desarrollo de entornos en los que las personas y los grupos encuentren apoyo y estímulo. Así pues, si el centro educativo se quiere concebir como unidad de cambio o espacio de investigación en el que la respuesta a la diversidad del alumnado forme parte de los procesos de innovación, es conveniente considerar la voz de todos los agentes implicados.

En esta línea, cabe hacer una serie de consideraciones sobre este particular: en primer lugar, decir que cualquier actuación para evitar la exclusión educativa y por consiguiente el fracaso escolar, no será efectiva a no ser que todos los miembros del centro escolar estén de acuerdo en que mejorar la asistencia pasa por hacer cambios significativos para mejorar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la misión cotidiana de los centros educativos. Las “buenas prácticas” se relacionan con el compromiso personal del profesorado, más que con el profesional, así pues, podemos afirmar que el éxito de cualquier medida depende de la sensibilidad del equipo directivo del centro y del profesorado o equipo de profesores que la lleva a cabo.

En segundo lugar, las estrategias y planes que se desarrollen han de partir de la exploración y comprensión por parte del centro escolar, de por qué razones el alumnado no asisten a las clases, por qué algunos se sienten alienados del ambiente escolar o del currículum y desconectan, por qué no están enganchados con el trabajo académico, ni socialmente, etc. Es imprescindible, pues, saber en qué medida las propias estructuras, el currículo que se oferta, las enseñanzas que se desarrolla en las aulas, las relaciones que se mantienen con el entorno, y las creencias sobre las que se articula el funcionamiento del centro escolar contribuyen a los problemas de asistencia y de abandono. Un análisis mínimamente consensuado sobre las razones de tales problemas es, posiblemente, el primer eslabón para mejorar lo que se está haciendo. Tercera, pueden tomarse todas las medidas o programas que se considere adecuados para hacer frente a la exclusión educativa (apoyos, modificaciones curriculares, trabajo en equipos de profesores...) pero éstos no llegarán a ningún puerto si los docentes no tienen las competencias necesarias y no están comprometidos en ello. Cuarta, si bien el esfuerzo de los profesores, así como las actitudes favorables de la comunidad, pueden producir grandes resultados. La respuesta hacia el alumnado en riesgo de exclusión exige movimientos propiciatorios a tres niveles: en el contexto político y social, en el contexto del centro y en el contexto del aula. Y última, la autonomía del centro adquiere significado, cuando se concibe para tratar de responder a las necesidades reales del centro. La orientación de la autonomía del centro hacia el compromiso con la diversidad, necesariamente tiene que ser vinculante, por tanto, la autonomía adquiere sentido cuando el Proyecto Educativo contempla la autonomía

pedagógica para responder a las necesidades educativas diferenciadas, que surgen como consecuencia de la diversidad. Es decir, el centro dará respuestas a sus necesidades cuando se contempla una mayor autonomía pedagógica, de gestión, de organización y funcionamiento.

IMPLICACIONES

Las implicaciones se orientan en varias direcciones:

La primera hacia el aspecto político, en el sentido que el desarrollo legislativo de las administraciones se dirija a contemplar y favorecer propuestas inclusivas y no sostener, como ha sucedido en algunos casos, un modelo que acentuaba la homogeneidad, la competición y la diferencia entre alumnos.

La segunda hacia los centros educativos con el objetivo de desarrollar respuestas integrales dentro del marco de la comunidad, en la medida en que el absentismo y la desafección escolar tienen causas complejas, de índole tanto social, como escolar.

Una tercera dirección dirigida hacia la formación inicial de los futuros profesores, donde ésta se base en propia realidad y las verdaderas necesidades de los centros educativos, en lo relacionado con la atención a la diversidad. En este sentido, creemos necesario el desarrollo de competencias para el diseño y desarrollo de espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad del alumnado.

Y por último, el fomento y desarrollo de redes de centro que faciliten el intercambio de experiencias y recursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENITO MARTÍN, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, vol. 43, nº 7.
- BERRUEZO, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- BRYNNER, J. (2000). *Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data*. OECD Reports.
- DESCHENS, S., TYACK, D. Y CUBAN, L. (2001). Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them. *Teachers College Record*, vol.103, 525-547.
- ECHEITA, J. (2008). Inclusión y exclusión educativa "Voz y quebranto". *REICE*, Vol.6, nº 2, 9-18.
- ESCUADERO, J. M. (2005A). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Revista de currículo y formación del profesorado*, 1, (1).- (2005B). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social y Exclusión Educativa*. Murcia: Caja Murcia.

- ESCUADERO, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 371, 86-89.
- EVANS, P ET ALII. (2000). *Creer un capital identitaire: Quelques questions théoriques et solutions pratiques*. OECD Reports.
- FULLANA, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 16, nº 1, 47-7.
- GARCÍA GRACIA, M (2005). Cultura de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, nº 338, 347-374.
- GREEN, R. R. (2002). Human Behavior Theory: A Resilience Orientation. In R. R. GREEN (Ed.), *Resiliency. An Integrated Approach to practice, Policy and Research (1-27)*. Washington D.C: National Association of Social Workers (NASW) Press.
- IGLESIAS, F. (2003). Cambiando el chip del apoyo educativo. *Aula*, nº 118, 46-48.
- KLASEN, S. (1999). *Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues*. OECD Reports.
- KOCHANKE, T.T.; KABACOFF, R.I.; LIPSITT, L.P. (1990). Early identification of Developmentally Disabled and At-Risk Preschool Children. *Exceptional Children*, 56 (6), 528-538.
- MARTÍNEZ, F. Y OTROS (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Murcia: Fundación Séneca.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. Y ÁLVAREZ BLANCO, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, nº 85, 127-146.
- MARTÍNEZ, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. FORTEZA Y M. R. ROSSELLÓ (eds), *Educación, diversidad y calidad de vida (27-62)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- PÉREZ RUBIO, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 43, nº 6.
- PERRENOUD, PH. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J. B. DUARTE (dir), *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos (17-44)*. Lisboa: Ed. Universitárias Lusófonas.
- PIANTA, R.C. (1990). Widening the Debate on Educational Reform: Prevention as a Viable Alternative. *Exceptional Children*, 56 (4), 306-313.
- RANSON, S. (2000). *Le nouvel apprentissage au service de l'insertion: Vers une gouvernance communautaire dans les zones d'action éducative*. OECD reports.
- ROBLEDO, M. ET AL (2004). Dropout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban Society*, 36 (2), 169-188.

- SCOTT, K. G.; CARRAN, D.T. (1989): Identification and Referral of Handicapped Infants, en M. C.Wang; M. C. Reynolds; H. J. Walberg (1989): *Handbook of Special Education: Research and Practice*. Vol. 3. Oxford: Pergamon Press.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata
- VAQUERO GARCÍA, A. (2005). El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción. *Revista Galego do ensino*, nº 47, 1442-1460.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid: UNED.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). Cómo prevenir el rechazo y la exclusión social. *Cuadernos de pedagogía*, nº 348, julio/agosto, 58-61.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- BERGESON, T. Y HEUSCHEL, M. A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Consultado el 15 de noviembre de 2006, de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- BLAYA, C. (2003). *Absentéisme des élèves:Recherches internationales et politiques de prévention*. Consultado el 20 de enero de 2007, de <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ (1998). *El absentismo escolar. Un problema educativo y social*. Consultado el 6 de diciembre de 2005, de <http://www.asbj.com/2002/12/120research.html>
- DELGADO D'ANTONIO, A. Y ÁLVAREZ ALCARAZ, J. A. (2004). Absentismo escolar: Un problema social. *I+E Revista digital "Investigación y Educación"*. 1(7). Consultado el 3 de abril de 2007, de http://www.csi-csif.es/andalucia/ense/revista/Articulos/N_7_04_V1/Absentismo.PDF
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, T. (2006). **Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa**. *REICE*, vol. 4, nº 1. Consultado el 25 de marzo de 2008, de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.htm.htm>
- HIXSON, J. Y TINZMANN, M. B. (1990). *Who Are the "Tat-Risk" Students of the 1990s?* Consultado el 4 de febrero de 2005, de http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm
- MAURENDA, F. Y OTROS (2005). *La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social*. Consultado el 12 de mayo de 2007, de www.uv.es/idelab
- MOGULESCO, S. (2002). *Approaches to Truancy Prevention*. Consultado el 30 de marzo de 2007, de http://www.vera.org/publication_pdf/197_377.pdf
- OCDE (2008). *Panorama de la educación. Indicadores*. Consultado el 2 de octubre de 2008, de <http://www.mepsyd.es/multimedia/00008952.pdf>
- RAILSBACK, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. wysiwyg://11/ <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>

LA ESTIMULACIÓN DE HABILIDADES AUDITIVAS Y EJERCITACIÓN EL APARATO FONOARTICULATORIO PRECOZMENTE MEJORA EL INFLUYE POSITIVAMENTE EN LOS ALUMNOS CON IMPLANTE COCLEAR

Sonia Maritza Alcalde Rabanal
Guadalupe Campos Fernández
Universidad Autónoma de Madrid
soniaalcalderabanal@telefonica.net

1106

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pone de manifiesto, que los centros preferentes de discapacidad auditiva pueden ser centros habilitadores y rehabilitadores de los alumnos con discapacidad auditiva (implantados cocleares), siempre y cuando el especialista de audición y lenguaje posea una preparación idónea para la atención a este alumnado, no cualquier profesional puede hacer una labor tan delicada y además saber que en nuestras manos tenemos material humano y con una “desventaja añadida” (discapacidad). Este trabajo muestra que aplicando un programa de estimulación auditiva y ejercitación del aparato fonoarticulatorio los alumnos con IC avanzan en su adquisición y desarrollo del lenguaje.

ANTECEDENTES, PLANTEAMIENTO Y APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La motivación para llevar a cabo este trabajo de investigación radica en la deficitaria existencia de investigaciones y/o publicaciones en el ámbito educativo de alumnos con discapacidad auditiva (especialmente de los niños con Implante Coclear en centros públicos) de la Comunidad de Madrid. Por otro lado, los aportes, alcances e innovaciones de este tema en la faceta escolar no están disponibles en los centros educativos como material guía o de consulta, siendo casi siempre el proceso rehabilitador logopédico escolar de este colectivo un tanto más lento e incluso impreciso debido a la falta de precedentes.

Partimos en la elaboración de este proyecto de la experiencia vivida en diferentes centros Públicos Preferentes de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid, en los que hemos observado que no cuentan con los recursos educativos adecuados (materiales estratégicos, metodológicos y personales) para la rehabilitación educativa de los alumnos con implante coclear y pretendemos que este sea un material disponible para los profesionales que trabajan con niños implantados.

Es indispensable desestimar las ideas erróneas, que algunos profesionales conciben a cerca de los Implantados Cocleares, que adquieren y desarrollan paulatinamente una audición normal fruto, únicamente, de una correcta programación del implante, sin embargo, recalcamos que estas presuposiciones son incorrectas, ya que una buena intervención rehabilitadora mejora las

habilidades auditivas del sujeto y por ende repercute en el lenguaje y sus aprendizajes. El implante será fructífero siempre y cuando la intervención sea temprana y la estimulación auditiva de estos alumnos también, somos partícipes de que el proceso rehabilitador debe estar insertado dentro de un conjunto de medidas educativas que se adoptan en los centros educativos, con la finalidad de favorecer el desarrollo armónico del conjunto de la personalidad del niño y un contexto lo más natural posible.

La estimulación auditiva persigue conseguir una audición funcional, que implica el entrenamiento auditivo a nivel de discriminación y comprensión del lenguaje, por lo menos los primeros años, para ello recurriremos a la memoria auditiva previa que haya logrado el niño (conocimientos previos) con la finalidad de utilizar aplicar el principio educativo de partir del nivel de desarrollo del niño.

En estas dos últimas décadas el sistema educativo español ha experimentado importantes cambios en el terreno de la integración y sobre todo en el campo de la discapacidad sensorial de carácter auditivo (cofóticos e hipoacúsicos). La “atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e integración escolar”, así mismo “se deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje (LOGSE, artículo 36 y 37). Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos, privados y concertados (LOE, artículo 72).

“Se considera hipoacusia o sordera a la pérdida parcial o total de la audición” (Herrán, 2005: 15). El mal funcionamiento de cualquiera de las partes del oído produce un problema auditivo, de allí la importancia de conocer la heterogeneidad de la población sorda ya que se trata de un conjunto de alumnos muy diversos en función de diferentes criterios tales como: edad de aparición de la sordera, importancia de la pérdida auditiva, carácter exclusivo (sin otra alteración), características de su desarrollo personal, momento de la intervención y la modalidad comunicativa utilizada, todo esto condiciona los resultados funcionalmente diferentes en la audición del paciente y, por tanto, requiere un análisis exhaustivo para valorar si un paciente es candidato a beneficiarse de un implante coclear o no.

Para hacernos una idea de clasificación de las sorderas/hipoacusias tomaremos como referencia a las aportaciones de FIAPAS (2004: 50).

- La intensidad de la pérdida auditivas en: sorderas leves, medias, severas y profundas.
- La localización de la lesión en: de transmisión o conductivas y de percepción o neurosensoriales.

- El momento de aparición en: prelocutivas o prelinguales (antes de la aparición del lenguaje), perilocutivas(2-4 años) y las postlocutivas o postlinguales (después de la adquisición del lenguaje).

El tipo de sordera en el que se enmarcaría nuestro tema (implantes cocleares) estaría ubicada en: sorderas severas y profundas, neurosensoriales y en cualquiera de las modalidades del momento de aparición.

La primera medida para mejorar la audición de un sujeto es un audífono considerado como un dispositivo destinado a mejorar, corregir o rehabilitar la audición (Gelís, 1993), el equipamiento precoz ayuda al niño a desarrollar una serie de adquisiciones que no aparecen espontáneamente, tales como: el rápido entrenamiento de los centros auditivos, la toma de conciencia de que existe un mundo sonoro, un lenguaje y la conservación y el desarrollo del balbuceo espontáneo que aparece en los primeros meses de vida, independientemente del estado de la audición (Pasik, 1990).

1108

Desde la década de los 90, el IC se ha generalizado como respuesta tecnológica más adecuada para los niños y niñas que presentan una discapacidad auditiva que no les permite acceder a una audición funcional con otro tipo e ayuda protésica. Existe un consenso generalizado sobre el beneficio del IC a todo los niveles de desarrollo de los niños, sobre todo cuando se pueden beneficiar del implante desde una edad muy precoz. En nuestro país es más habitual realizar mono-implantes (un oído) recientemente autores como Duna y Hua (Duna y Hua, 2008) señalan la presencia de binauralidad en los sujetos utilizando IC en un oído y una prótesis en el otro, destacando que no siempre hace falta un bi implante.

La **habilitación** del lenguaje de los implantados cocleares es totalmente individualizado, sin embargo, sí se tendrá en cuenta una organización en la secuenciación los estímulos auditivos con la finalidad de permitirnos verificar el progreso de de habilidades auditivas más simples a más complejas: detección, discriminación, identificación/ reconocimiento y comprensión (Estabrooks, 1998). Los sujetos que han utilizado como único canal información y comunicación el estímulo visual, inicialmente su primer contacto con el sonido puede ocasionar incomodidad. El proceso de habilitación auditiva en estos niños es más laborioso dado que tienen que aprender a incluir la audición como un canal decodificador que puede aportar información de utilidad y deben integrarla con la información visual que ya utilizaban previamente (Furmanski, 2006).

Existen profesionales que creen que el niño con IC puede aprovechar de forma pasiva la información que el implante les ofrece, sin embargo el hecho de estar expuesto pasivamente al habla sin un análisis y sin la manipulación de las representaciones fonológicas puede no ser suficiente para desarrollar representaciones lexicales de las palabras. Los niños con IC necesitan

estar involucrados en forma activa en el procesamiento del lenguaje hablado (Pisoni y Cleary, 2003).

Hay que destacar la primacía de la función de la audición en la adquisición y desarrollo del lenguaje hablado, ya que nos permite sentir auditivamente a los demás (timbre de voz) y percibir nuestras propias producciones rectificarlas en caso de cometer errores. El escuchar y escucharse, la interacción comunicativa en un contexto significativo desde los primeros momentos de vida, hacen posible el balbuceo, la aparición de las primeras palabras y el desarrollo paulatino del lenguaje. En suma podemos decir que la sordera acarrea una limitación en el acceso a la información, que tiene su mayor reflejo en la adquisición del lenguaje.

1109

La estimulación auditiva es un mecanismo indispensable en la adquisición, evolución y desarrollo del lenguaje, ya que trata de diferenciar cualidades sonoras básicas (altura, intensidad, timbre y duración), en la fijación de mecanismos de asociación entre el sonido y la fuente que lo produce. El tratamiento logopédico post-implante se basa en conseguir el mayor aprovechamiento de la estimulación acústica que recibe el implantado siempre desde la interacción comunicativa; para que su audición resulte funcional.

Es importante saber que en la aplicación de cualquier programa auditivo, es la actitud comunicativa la que la hace viable, y no la técnica ni la precisión con que se aplica. Por ello hay que partir de un mundo cercano, de ruidos y sonidos que nos rodean, que creamos nosotros mismos... En suma, no debemos pasar un solo día, sin prestar atención al silencio, a lo sonoro y a lo ruidoso.

Para la producción del lenguaje oral hacemos uso del aparato fonoarticulatorio (sistema respiratorio - fonatorio y sistema articulatorio) (Gallego y Gallardo, 2003).

En el ámbito educativo tenemos que señalar la importancia del logopeda en el proceso de habilitación y rehabilitación del lenguaje de los alumnos con discapacidad auditiva (IC), en los centros escolares desarrollan esta función los maestros especialistas de audición y lenguaje (atienden el ámbito comunicativo lingüístico) en los centros preferentes de discapacidad auditiva es necesario disponer de profesionales altamente cualificados y especializados en rehabilitación logopédica, puesto que tienen y deben responsabilizarse de la atención directa al discapacitado auditivo y ofrecer también a las familias acogida, información, orientación de recursos formativos, motivación y apoyo; más no una competencia simplista encaminada a la realización de tareas de refuerzo educativo en las asignaturas instrumentales básicas (práctica habitual en la mayoría de los centros) perdiéndose el verdadero perfil de estos profesionales. Pretendo por tanto, que se tome conciencia de la importancia de una correcta intervención del logopeda escolar (Alonso, Monterde y Salvador, 1995).

En el presente trabajo se tuvo en cuenta el desarrollo de los siguientes puntos:

Objetivo de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es: Establecer la relación existente entre el desarrollo de lenguaje oral y la estimulación de habilidades auditivas y ejercitación fonoarticulatoria precoz en alumnos con reciente implante coclear.

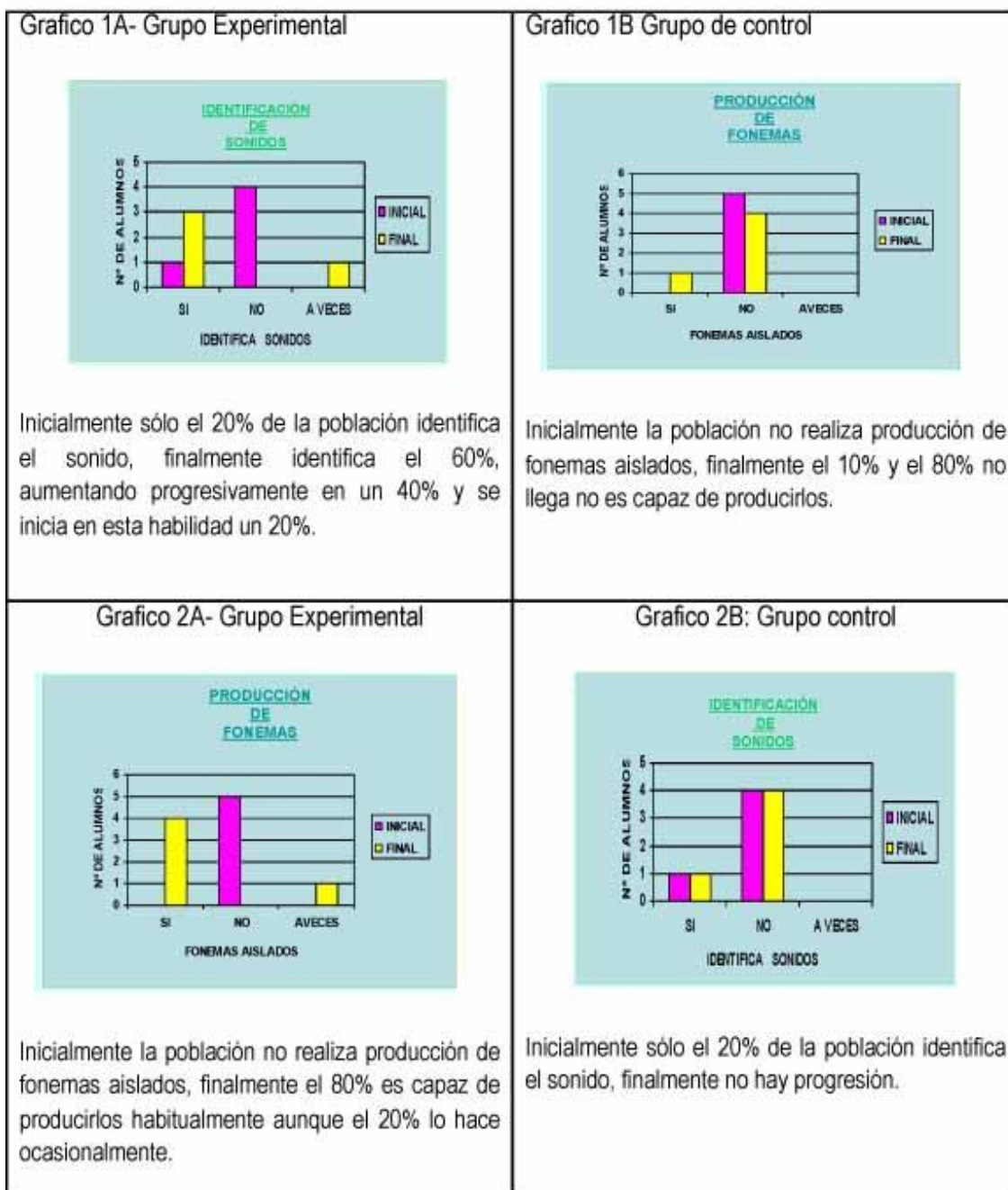
Metodología, hipótesis y plan de trabajo

1110

- Enfoque metodológico: cuantitativo y cualitativo de tipo experimental.
- Hipótesis: Sí estimulamos las habilidades auditivas y ejercitamos el aparato fonoarticulatorio de forma precoz en alumnos con Implante Coclear reciente, entonces lograremos una mejor adquisición y producción del lenguaje oral de estos alumnos.
- Plan de trabajo
 - Pruebas iniciales. Test de LING, Prueba de evaluación logopédica articuladora (ELA), Registro fonológico, Prueba de sonidos básicos, las pruebas iniciales se realizarán con X niños que no han recibido rehabilitación o no han sido implantados y otras.
 - Ideas básicas:
 1. Programa de estimulación auditiva:
 - Detección
 - Discriminación
 - Identificación/reconocimiento:
 - Comprensión:
 2. La ejercitación del aparato fonoarticulatorio
 - Funciones de la cadena oral:
 - Habla: Fonética, fonología y funciones del habla.
 - Fonética.
 - Fonología:
 - Funciones del habla:
 3. La mejora en el desarrollo del lenguaje oral
 - Funciones auditivas, *percepción auditiva verbal, y memoria secuencia auditiva*,

- Comprensión del lenguaje oral: recepción léxico- semántica, comprensión auditiva visual y asociación auditiva-visual.

De forma Ilustrativa nos gustaría aportar dos gráficos del desarrollo de nuestra investigación:



BIBLIOGRAFÍA

- AGENCIA DE EVALUACIÓN DE TECNOLOGÍAS SANITARIAS (AETS) (2003). *Implantes cocleares: actualización y revisión de estudios coste-utilidad*. Madrid: Instituto de Salud Carlos III- Ministerio de Sanidad y consumo.
- ARANDA, R. (2005). *Desarrollo de habilidades para la mejora de la lecto-escritura en niños y niñas con dificultades de audición*. Madrid: UAM.
- ALEGRÍA, J. (1999). *Lectura en el niño sordo: Elementos para una discusión*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- BUSTOS, I. (2001). *La percepción auditiva. Manual práctico de discriminación auditiva*. Barcelona: ICCE.
- CALAFI, M. y otros. (2004) *Percepción auditiva del lenguaje. Programa para su entrenamiento*. Barcelona: Ars Médica.
- CREENA. (2006). *Alumnado con grave discapacidad auditiva en educación infantil y primaria. Orientaciones para la respuesta educativa*. Navarra: Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- DLIN, R. (2000). *Hearing Aids: Standards, Option and limitations*. New York: Thieme. Medical Publisher, INC.
- ESTABROOKS, W. (1998). *Cochlear implantas for Kids*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- FIAPAS. (2004). *Manual Básico de Formación Especializada sobre Discapacidad Auditiva*. Madrid: FIAPAS
- FERNÁNDEZ, S., García, M., Huarte, N., Manrique, M., y Manrique, M. (1993). *Resultados del programa de implantes cocleares de la Universidad de Navarra*. Navarra: Universidad de Navarra.
- FURMANKY, H. (2005). *Implantes Cocleares en niños. (Re)Habilitación auditiva y terapia auditiva verbal*. Barcelona: AICE
- GALLARDO, J. Y GALLEGO, J. (2003). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- HERRÁN, B. (2005). *Guía técnica de intervención logopédica en implantes cocleares*. Madrid: Síntesis.
- JAÚDENES, C. (2004). *Intervención habilitadora. Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. FIAPAS.
- JUÁREZ, A. (1999). *Entrenamiento metafonológico y enseñanza de la lectura en niños sordos*. Madrid: CEPE.
- MED-EL. (2004). *Little Ears Questionnaire*.
- LING, D. (1989). *Foundations of spoken language for hearing impaired children*. Washington: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- MANRIQUE M. y HUARTE A. (2002). *Implantes cocleares*. Barcelona: Masson.
- RIVERA, T. (2003). *Hipoacusia Neurosensorial Central*. Barcelona: Masson
- SALESA, E., Perelló, E., y Bonavida, A. (2005). *Audiología*. Barcelona: Masson.

- SOCIEDAD Española de Otorrinolaringología. (2002). *Manual del Residente de O.R.L. y Patología Cervicofacial*. (Tomo 1). Madrid: IM&C. S.A.
- SUÁREZ, C. (2007). *Tratado de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*. Madrid: Editorial Panamericana
- TORRES, S. (1995). *Deficiencia Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljib

LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE GRANADA

*Autoría: Yolanda Arjona Calvo
M^a José León Guerrero
Universidad de Granada*

RESUMEN

El propósito del trabajo fue detectar las áreas deficitarias así como las potencialidades de las condiciones organizativas y metodológicas de tres centros privados-concertados de Educación Secundaria Obligatoria de Granada, a través de la voz de los tres agentes centrales de la comunidad educativa: el profesorado, el alumnado de ESO y las familias partiendo de las tres dimensiones del *Index para la inclusión* de Booth y Ainscow (2002) evaluando la cultura, política y prácticas inclusivas que se están dando en sus centros, así como sus opiniones respecto a estos tres aspectos.

1.- INTRODUCCIÓN

Aunque la educación en España se ha ido transformado a favor de reglamentaciones cada vez más progresistas, respetuosas, tolerantes e integradoras, en la actualidad, sigue existiendo una gran distancia entre ideología, concienciación, propuestas “teóricas” y legislación con respecto a la Atención a la Diversidad y lo que se hace realmente en las aulas ordinarias.

Esta situación se hace más evidente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ya que la misma posee características propias que dificultan aún más el que se lleve a cabo una educación menos segregadora y más normalizada, presentando, en la práctica, un gran número de obstáculos, tales como: el carácter marcadamente teórico, academicista y memorístico provocado, en parte, por el hecho de que los profesores en esta etapa son especialistas de materias de conocimiento específicas y porque tienen una ausencia de actitudes y expectativas que les permitan asumir ideas para eliminar barreras en el aprendizaje y aumentar la participación de todo el alumnado y, por otro lado, por la ausencia de experiencias organizativas y didácticas favorecedoras de una educación para todos. Todo ello se complica aún más debido a la falta de disponibilidad, de tiempos y espacios en el centro, para realizar un trabajo colaborativo y cooperativo entre ellos.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se hizo una revisión de las referencias teóricas, tanto históricas como actuales, de la atención a las personas con discapacidad hasta llegar a la filosofía de la inclusión y al análisis de las condiciones necesarias para alcanzar una escuela inclusiva que han servido de base para enfocar nuestra investigación y para elaborar los instrumentos de recogida de la información empelados en la misma.

2.- MARCO METODOLÓGICO

2.1. Objetivos de la investigación

Con este estudio queríamos investigar las siguientes cuestiones:

1. Conocer y analizar el tipo de formación y la actitud del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria de tres centros educativos privados-concertados de la ciudad de Granada, sobre la atención a la diversidad, así como los modelos organizativos, metodológicos y prácticas educativas en torno al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (N.E.A.E) para describir las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado que ocurren dentro de los mismos, a fin de buscar soluciones y emprender el camino hacia la inclusión, orientando las decisiones de cambio a partir de las posibilidades disponibles con las que cuentan los centros.
2. Conocer la perspectiva de los alumnos/as y familias en cuanto a la atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
3. Estimar el cambio producido, tanto en la opinión del profesorado, como en las estructuras organizativas y de atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, tras la puesta en marcha de un curso de formación sobre medidas de atención a la diversidad.
4. Establecer un Plan de Mejora Inclusivo

En esta comunicación se muestran algunos de los resultados relativos a los dos primeros.

2.2. Metodología de la investigación

La investigación se estructuró en cuatro fases:

- 1.- En una primera fase, se efectuó una aproximación no experimental de tipo exploratorio-descriptivo, mediante el *método de encuesta*, donde se pretendió un proceso de análisis y auto-evaluación sobre la realidad y la opinión de la línea inclusiva de todos los implicados en el estudio (profesorado, alumnado y familias). Este proceso se llevó a cabo a través de los cuestionarios que se elaboraron como instrumentos de recogida de datos.
- 2.- Investigación colaborativa a través de la participación del profesorado en el curso de formación permanente con modalidad de seguimiento *“La atención a la diversidad y la resolución de conflictos en centros educativos: Otro modelo de escuela es posible”* impartido por Antonio M^a López Ocaña.
- 3.- En la tercera fase se realizó una aproximación cuasi-experimental de carácter comparativo, en la que se procedió a medir las respuestas del profesorado en relación a dos bloques: su Realidad (R) y su Opinión (O), antes de implementar un Programa de Formación (pretest) y tras la finalización del mismo (postest), para valorar la influencia de dicho programa en la percepción de la realidad de los centros del profesorado respecto a una línea inclusiva, así como en su actitud y opinión respecto a la atención a la diversidad en la etapa de ESO.
- 4.- Propuesta para la elaboración de una Plan de Mejora para la Inclusión.

2.3.- Muestra

En total los sujetos colaboradores en nuestro trabajo de investigación han sido 1812, siendo 90 profesores y profesoras, 1068 alumnos y alumnas y 654 familias.

2.3.1. Muestra del profesorado

La mayoría del profesorado encuestado, pertenecen al centro 1 (47,8%), seguidos del Centro 2 (30%) y el 22% restante, al Centro 3 (22,2%). La diferencia de género es mínima (52% profesoras/47% profesores), con una edad comprendida entre los 40 y 50 años. Se trata de un profesorado con un promedio de 15 años de experiencia docente total así como de docencia en la ESO y con una media de 12 años de antigüedad en los centros. Parte del profesorado son tutores e imparten mayoritariamente sus enseñanzas en esta etapa o en bachillerato. Aproximadamente el 90% poseen licenciatura y el 12% distintas diplomaturas. Respecto al número de actividades de formación complementaria relacionada con la atención a la diversidad, que en los últimos cinco años han realizado, se reduce a una actividad, seguida de dos con un 13,8% del profesorado.

2.3.2. Muestra del alumnado

El número de alumnos y alumnas participantes, asciende a 1068 (N=1068). El mayor volumen de participantes de la muestra pertenece a 1º y 2º de ESO con una edad comprendida entre los 13 y 15 años. La mayoría tiene como objetivo, al finalizar 4º de ESO, comenzar el Bachillerato y si no consiguieran en el curso escolar obtener el título de graduado en ESO, elegirían la opción de repetir curso, mientras que son muchos menos los que desearían dejar los estudios o empezar un Programa de Cualificación Profesional Inicial.

2.3.3. Muestra de las familias

La muestra de familias del alumnado de ESO de los centros que han participado en el estudio asciende a 654 (N=654) siendo los padres del Centro 3 los de mayor participación. La figura familiar que, mayoritariamente, ha contestado al cuestionario ha sido la madre y, a gran distancia, el padre. La edad media de los familiares objeto de estudio está entre los 40 a 59 años. Tanto padres, como madres poseen niveles educativos muy similares aunque en las madres predominan los estudios universitarios. Respecto a la situación laboral, existe mayor tasa de paro en las madres que en los padres que poseen un porcentaje mayor en trabajos a tiempo completo. El número de hijos que tienen estudiando la ESO en el centro es de uno o dos. Y son pocos los padres que afirman tener hijos o hijas con NEAE (sólo alrededor del 5% de la muestra de las familias).

2.4.- Instrumentos de recogida de datos

Para la elaboración de los instrumentos para la obtención de la información de nuestra investigación se siguió una doble vía:

1.- Revisión y análisis de la literatura especializada sobre organización y metodología de las escuelas inclusivas, y de forma más concreta, de las tres guías de línea inclusiva: *Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Booth y Ainscow 2002); *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) y la Guía REINE “Reflexión Ética sobre la Inclusión en las Escuela” (FEAPS, 2008)

1117

2.- Estudio, análisis, selección y adaptación las preguntas de cada indicador del *Index para la Inclusión* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) y del cuestionario para el alumnado y familias incluido en él, para convertirlas en afirmaciones referidas y adaptadas a sus propios centros a través de la formación de un grupo de trabajo con profesorado de ESO de diferentes áreas, antes del inicio del curso de formación en el 2009-2010. El objetivo del diseño y elaboración de los cuestionarios por parte del profesorado, partiendo del Index, era buscar los aspectos relacionados con la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas que se estuvieran dando en sus centros así como su opinión sobre las medidas de naturaleza inclusiva en cuanto a la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria que nos interesaban investigar para su posterior análisis.

La unión de los documentos extraídos por esta doble vía permitió realizar un primer boceto de los instrumentos que, tras la validación efectuada por profesorado del ámbito universitario y de ESO, dio lugar a los cuestionarios definitivos, cuya denominación y estructura final es la siguiente:

- “Cuestionario para el profesorado sobre la atención a la diversidad y organización del centro en la ESO” (CUPAD) dirigido a conocer tanto la realidad como la opinión del profesorado de ESO. Compuesto por 15 variables identificativas; 4 dimensiones con 160 indicadores (80 ítems para cada bloque de respuesta: Realidad y Opinión) con diferentes niveles de respuesta (formato Likert), referidas a la *Formación* (inicial-permanente) del profesorado, sus *actitudes*, la *organización de los centros* y las *prácticas educativas* que están llevando a cabo. Además, el cuestionario posee 9 preguntas abiertas en el pretest y 10 en el posttest, relativas a estas dimensiones.
- “Cuestionario para el alumnado sobre la atención a la diversidad y organización del centro en la ESO” (CUAAD). Con 6 dimensiones de opinión respecto a su centro, el profesorado, la convivencia, la atención a la diversidad, perspectiva de éxito y su actitud. Compuesto por cinco variables identificativas y 72 ítems, en formato Likert. 8 preguntas en formato abierto.
- “Cuestionario para las familias sobre la atención a la diversidad y organización del centro en la ESO” (CUFAD). Su estructura es: Nueve variables identificativas; 60 ítems con

alternativas de respuesta en escala de Likert, agrupados en 3 bloques de opinión sobre el Centro, el profesorado de sus hijos e hijas y sobre sus propios hijos/as. Así mismo, se formularon 4 preguntas en formato abierto para que pudieran dar cualquier otra opinión que no hubiera sido reflejada en el cuestionario.

2.5. Validez de los cuestionarios

La validación del cuestionario de profesorado se llevó a cabo por expertos del área de Educación Especial del mundo universitario y de metodologías de investigación y por profesorado en activo de Educación Secundaria Obligatoria de uno de los centros, y el de alumnos y familias, por el propio profesorado del curso de formación. Ambos grupos aportaron su opinión sobre las dimensiones y afirmaciones de este cuestionario siguiendo un protocolo en el que se les pedía que puntuaran las afirmaciones que conformaban el instrumento, según una escala del 1 al 5, de acuerdo a criterios de coherencia, claridad y relevancia. Todas las aportaciones se tuvieron en cuenta para la construcción de los cuestionarios definitivos.

1118

2.6. Fiabilidad de los cuestionarios

Se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en cada instrumento utilizado fueron realmente consistentes ya que todos superaron el 0,87, denotando la alta inter-correlación que guardan los ítems entre sí en relación a los elementos valorados y, en definitiva, la alta fiabilidad de cada uno de los instrumentos evaluados.

2.7. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se llevaron a cabo diferentes cálculos de naturaleza descriptiva y de carácter inferencial y multivariante.

Mediante los análisis descriptivos se analizaron las opiniones a través de las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas de las respuestas ofrecidas por las tres muestras de estudio.

A través de los análisis inferenciales, se determinaron qué variables contempladas como identificativas podrían resultar relevantes en nuestro estudio. Así se utilizaron pruebas de tipo paramétrico: como son la T de Student y ANOVA unifactorial, dependiendo del número de niveles de las variables criterio contempladas.

También se realizaron análisis multivariante en los tres cuestionarios. En concreto, se empleó el análisis de conglomerados o cluster para el de profesorado y alumnos, y el método de componentes principales rotados para el de las familias.

Para los análisis cuantitativos se utilizó el SPSS, software computerizado **PASW** (Predictive Analytics SoftWare) **versión 18.0.** bajo licencia **SPSS** Inc,y, puntualmente un programa

estadístico (**STATISTICA 8.0.**). Por otra parte, dada la presencia de ítems en formato de respuesta abierta, se llevó a cabo un análisis de contenido.

3.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Considerando que uno de los objetivos de los cuestionarios era que sirvieran como un instrumento o herramienta de trabajo para hacer una autoevaluación general del centro respecto a los valores, organización y prácticas inclusivas presentes en ellos, se elaboraron unas tablas, para los resultados descriptivos de los tres cuestionarios que nos facilitaran la situación inicial de los tres centros con la intención de detectar, a primera vista, las barreras para el aprendizaje y la participación o dificultades que habría que minimizar o superar (color rojo) e identificar aquellas características y recursos que habrá que conservar y potenciar (color verde) para apoyar y comenzar un proceso de cambio hacia la inclusión en los tres centros de estudio. En este sentido, en los tres cuestionarios, se tomó como índice de corte la superación del porcentaje de respuesta del 50% ($p=q=0.5$) para estimar a los indicadores como aspectos facilitadores de la inclusión, considerándose como barreras al aprendizaje y la participación aquellos que no alcanzaron este porcentaje en los centros escolares de estudio. También se determinó que aquellos ítems cuya suma de porcentajes en las respuestas consideradas como barreras, *Nunca* y *A veces*, en el Bloque de Realidad, así como *Nada Necesario* y *Algo Necesario*, en el Bloque de Opinión, que fueran superiores a la opción de respuesta establecida como palanca, se considerarían aspectos a tener en cuenta para su mejora

1119

3.1. Resultados análisis profesorado

Tras la revisión y análisis descriptivo de las dimensiones contempladas en el cuestionario del profesorado encuestado se pudo inferir que, a nivel general, la realidad que describe el profesorado respecto a las cuatro dimensiones es peor valorada que la opinión. En concreto, a nivel de barreras presentes en su realidad, en el aspecto relacionado a la formación, de 11 afirmaciones propuestas, sólo una ha superado el índice; en las actitudes del profesorado de ESO han sido 2; en la organización del centro, 8 de 30, y en las prácticas educativas, aunque han obtenido porcentajes similares, han sido 14 los ítems no superados.

DIMENSIONES	ÍTEMS	REALIDAD			OPINIÓN		
		BARRERAS		PAL	BARRERAS		PAL
		N	A V	S	NN	AN	MN
FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESO	11	10		1	0		11
ACTITUDES PROFESORADO ESO	12	10		2	4		8
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	30	22		8	2		28
PRÁCTICAS EDUCATIVAS	27	14		13	10		17

Total	80	56	24	16	64

Tabla 1. Barreras y Palancas cuestionario Profesorado (CUPAD)

Es importante considerar que la opinión manifestada por el profesorado, en general, en todas las dimensiones, es bastante alentadora, como se ve en la columna de opinión, ya que en todas ellas, los indicadores han sido valorados como *muy necesarios*.

Un análisis más pormenorizado de los datos nos indica:

a) Dimensión Formación del profesorado.

La formación inicial y permanente, recibida por el profesorado de ESO, es una de las principales barreras para abordar con éxito una educación de calidad para todos, aunque es el propio profesorado quien considera esta formación muy importante y necesaria, para poder desarrollar su docencia en las aulas ordinarias de ESO. Reclaman una formación centrada más en la práctica que en la teoría, que les dote de estrategias metodológicas para la atención a la diversidad. Es el profesorado que tiene el título en Magisterio, los/las maestros/as de apoyo a la integración y los/las orientadores/as los que se diferencian del resto del profesorado, manifestando que están mejor formados en su formación inicial, tanto a nivel teórico como práctico, y por lo tanto se sienten más capacitados para la atención al alumnado con NEAE.

b) Dimensión actitudes del profesorado

Las actitudes del profesorado con respecto a la atención del alumnado con discapacidad psíquica, física o sensorial, en las aulas ordinarias de ESO, sigue siendo un obstáculo para alcanzar la inclusión. A este respecto, es el profesorado de mayor edad y mayor experiencia el que se muestra menos de acuerdo en que el alumnado con discapacidades, sean atendidos y educados en centros ordinarios de la ESO y que ello sea una de sus responsabilidades como docente. Por otra parte, es el profesorado que imparte docencia sólo en 1º ciclo de ESO el que considera como una de sus tareas trabajar en las aulas con alumnos con NEAE y el que cree menos que la inclusión de estos alumnos en las aulas ordinarias sea enriquecedor para el resto de compañeros. Así mismo el profesorado de este ciclo, considera que, no existe una colaboración continua entre el profesorado y las familias para atenderlos correctamente. Son las profesoras, respecto a los profesores, las que se muestran más favorables a su inclusión y que ello favorezca el aprendizaje de los compañeros.

c) Dimensión Organización del Centro

Consideran importante reducir el número de alumnos en sus aulas para llevar a cabo una adecuada atención a todo el alumnado y especialmente a los alumnos con NEAE. Reclaman tiempos y espacios para trabajar conjuntamente en los planes educativos del centro, individuales y de aula, así como con los especialistas. No están de acuerdo con el establecimiento de los grupos-clase en base al criterio de heterogeneidad.

d) *Dimensión: Prácticas educativas*

Sólo a veces el currículo ordinario es el mismo para todo el alumnado no realizándose diferentes niveles de exigencia, en cuanto a los objetivos, para que el alumnado con NEAE pueda seguir los contenidos de la programación de aula. Los departamentos adaptan pocas veces las programaciones por cursos al nivel de competencia curricular del alumnado con NEAE presente en las aulas. Las adaptaciones curriculares individualizadas se realizan sólo "a veces" con los profesionales del apoyo a la integración. No suelen utilizarse ni valorarse los grupos de aprendizaje cooperativo ni las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC's), como metodología para facilitar la participación de todo el alumnado en el aula. La atención al alumnado con NEAE se suele realizar fuera del aula ordinaria. Los criterios de evaluación no se establecen individualmente en función de las capacidades de cada alumno y sólo se considera *algo necesario*.

Por otro lado, y tras las comparaciones realizadas para la comprobación de las hipótesis planteadas en nuestro trabajo de investigación resultó que existían diferencias estadísticamente significativas entre la realidad de los centros y las opiniones del profesorado, siendo el deseo superior a la realidad. Sin embargo, la influencia de variables como pertenencia a los centros, el género, la edad, estar en posesión del título de Magisterio, la antigüedad como docente, la función desempeñada en el centro o el nivel educativo donde se imparte la docencia, se mostraron poco influyentes.

3.2.- Resultados análisis alumnado

Las opiniones del alumnado a nivel global, fueron muy favorables, ya que los indicadores considerados como palancas superaron a los valorados negativamente. Destacan los alumnos del Centro 1, que valoraron su centro de forma menos positiva, expresando la inexistencia de 5 afirmaciones propuestas frente a 3 que consideran que están presentes en su centro.

CENTRO		3			2			1		
DIMENSIONES DE OPINIÓN SOBRE	ÍTEMS	BARRERAS			BARRERA S			BARRERA S		
		N	AV	S	N	AV	S	N	AV	S
CENTRO	8	1		7	2		6	5		3
PROFESORADO	15	0		15	1		14	2		13
CONVIVENCIA	17	3		14	4		13	7		10
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	13	1		12	1		12	1		12
PERSPECTIVA ÉXITO	9	2		7	2		7	2		7
ACTITUD	10	0		10	1		9	1		9
Total	72	7		65	11		61	18		54

Tabla 2. Barreras y Palancas cuestionario Alumnado (CUAAD)

En general, los estudiantes participan poco en las actividades extraescolares propuestas por sus institutos. Manifiestan, en general, que hay dificultades en la convivencia de los centros. Consideran que sus compañeros/as en las clases no suelen dejar explicar al profesorado. La elección mayor es el estudiar bachiller aunque no descartan la posibilidad de estudiar un módulo de formación profesional. En general, no les gusta asistir al instituto. Proponen la mejora de las instalaciones y su cuidado, en concreto las aulas. Existen valoraciones globalmente favorables en los dos géneros aunque son los alumnos del género masculino quienes valoran de manera menos favorable las dimensiones. El alumnado del primer Ciclo presenta una opinión más favorable sobre el centro. Los alumnos que cursan 1º de ESO y 3º de Diversidad son los que mejor han valorado al profesorado. En la dimensión sobre la opinión de la convivencia en los centros, han sido los alumnos de 4º de ESO quien la percibe más positivamente. Que son los alumnos y alumnas del 2º Ciclo de ESO los que mejor han valorado la atención a la diversidad. El alumnado de 4º de ESO es el que ha mostrado mayores perspectivas de éxito, así como el de 1º de ESO mayor interés y motivación por asistir al instituto. En general, ha sido el alumnado del centro 3, el que mejor ha valorado a su instituto. Las variables independientes de género, nivel educativo y pertenencia a un centro u otro, obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones.

3.3.- Resultados análisis familias

Los resultados ofrecidos por los padres, a rasgos generales, fueron muy positivos, considerándose de forma favorable la mayoría de las afirmaciones propuestas en cada una de las dimensiones de opinión sobre el centro, el profesorado y la actitud de sus hijos hacia el instituto

CENTRO		3			2			1		
DIMENSIONES OPINIÓN SOBRE	ÍTEMS	BARRERAS		PAL	BARRERAS		PAL	BARRERAS		PAL
		TD/D	I	DA/MDA	TD/D	I	DA/MDA	TD/D	I	DA/MDA
CENTRO	24	2		22	4		20	5		19
PROFESORADO	21	0		21	0		21	0		21
SUS HIJOS/AS	15	3		12	2		13	2		13
Total	60	5		55	6		54	7		53

Tabla 3. Barreras y Palancas cuestionario Familias (CUFAD)

Las familias del centro 3, son las que más positivamente han valorado a su centro. En general, excepto en algún ítem, todos los aspectos presentados han sido considerados de forma favorable por parte de los padres. Aparece en los tres centros una total falta de asistencia a las reuniones organizadas por el AMPA en el instituto. Las familias de los centros 2 y 1 manifiestan que no participan regularmente en las actividades propuestas por sus centros. Respecto a su

opinión sobre el profesorado, todas las afirmaciones propuestas han sido contestadas de forma muy favorable, no apreciándose ningún aspecto que se pueda considerar de forma negativa. Y por último, los padres de los tres centros exponen que sus hijos tienen poca motivación para asistir al instituto.

Es de destacar que la variable progenitor así como la variable referida a los estudios de los padres, no marcaron diferencias estadísticamente significativas en la valoración realizada sobre las dimensiones contempladas. Sin embargo, se obtuvieron diferencias entre los padres con y sin hijos con NEAE. En este sentido, se comprobó que los padres con hijos/as con NEAE valoran sustantivamente de manera más baja, tanto al centro y al profesorado, como a los aspectos relacionados con sus hijos/as. En cuanto a las valoraciones realizadas por las familias dependiendo del centro de pertenencia se produjeron diferencias significativas siendo los familiares del alumnado que cursa sus estudios en el centro 3 el que mejor valora los diferentes aspectos contemplados en el cuestionario.

A la luz de estos datos, se propuso elaborar, junto con la comunidad del centro, un plan de mejora en el que se recogieran las barreras que se hubieran detectado en los distintos centros proponiendo diferentes acciones de mejora, así como el responsable, hacia quién va dirigida, el tiempo y los recursos necesarios para poder implantar el proceso de cambio hacia la inclusión escolar.

4.- CONCLUSIONES

Uno de los principales hallazgos de este estudio es que, si bien en la realidad actual de los centros, existen elementos que obstaculizan el camino hacia la inclusión, es alentador observar que, la mayor parte de sus miembros (profesorado, alumnado y familias) son favorables hacia la necesidad de cambio e innovación, manifestando su voluntad de superar las dificultades que se pudieran encontrar en el reto de comenzar un camino hacia una escuela inclusiva, donde todo el alumnado y sus familias se sientan acogidos.

Otras conclusiones extraídas del estudio son:

1. A nivel general, en el profesorado existen diferencias entre la Realidad y la Opinión, siendo peor valoradas las situaciones de inclusión reales, que las relacionadas con el deseo, es decir, con el debería ser.
2. En cuanto a la opinión del profesorado, observamos que aunque en todas las dimensiones aparecen barreras que deben ser estudiadas y superadas, existe una predisposición favorable del profesorado para poder iniciar un proceso de inclusión en los centros y cambiar su realidad.
3. Haciendo una valoración general de las opiniones del alumnado de los centros se puede concluir que existe una gran satisfacción tanto con el centro, como con el profesorado del mismo, así como con la convivencia, la atención a la diversidad. Además, poseen una buena perspectiva de éxito y de actitud personal.

4. Existen diferencias significativas en la opinión del alumnado en función del género, nivel educativo y pertenencia a un centro u otro en todas las dimensiones.
5. La opinión de las familias en relación al centro, profesorado y la actitud de sus hijos hacia el instituto es muy positiva.
6. Existen diferencias significativas en la opinión de los padres en función del centro de pertenencia y de si eran o no padres de alumnado con NEAE, siendo más negativa en el caso en que si lo fueran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002, 2ª ed.) *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE. Traducido al castellano por A.L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BOOTH, T; AINSCOW, M. Y KINGSTON, D. (2006) *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* Bristol: CSIE
- FEAPS (2008).Guía *REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión*.
http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf Ultima consulta en diciembre de 2010.
- HARGREAVES, D.H. (2003). *Education epidemic: transforming secondary schools through innovation networks*. Londres: Demos.

PERFIL DEL DOCENTE EN CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE ANDALUCÍA

M^a Jesús Colmenero Ruiz
M^a del Carmen Pegalajar Palomino
Universidad de Jaén
mcpegala@ujaen.es

1125

RESUMEN

Los centros específicos de Educación Especial son definidos como una modalidad de escolarización para alumnos con discapacidades graves y permanentes que, en su defecto, no encuentran las condiciones adecuadas para potenciar su desarrollo. Este tipo de centros son, además, los grandes desconocidos del sistema educativo andaluz; se ignora la realidad que se vive en estos centros así como los recursos y medios que éstos pueden aportar al proceso formativo del alumnado con graves deficiencias. Con este trabajo se pretende ofrecer una descripción del perfil que presentan los docentes de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía, con la intención de poder conocer sus notas más características, dando a entender que los mismos son una parte más, y no diferenciada, del sistema educativo andaluz.

1. INTRODUCCIÓN

Los centros específicos de Educación Especial deben entenderse como una modalidad de escolarización donde se incluyen alumnos con discapacidades graves y permanentes cuyo desfase curricular se aparta significativamente de las exigencias planteadas por la Administración educativa en el curriculum oficial. Sus dificultades de aprendizaje plantean situaciones diferentes que difícilmente pueden ser resueltas en un centro ordinario provocando, además, inseguridad, actitudes de rechazo en los compañeros, problemas de aceptación de sus diferencias, autoestima...

Se trata, por tanto, de la opción educativa más adecuada para alumnos que precisan de unos servicios y recursos personales o materiales excepcionales: *“Desde este punto de vista, los centros específicos de educación especial son instituciones cada día más modernas, más actuales, más enriquecedoras y con profesionales más exigentes y cualificados”* (Cabrerizo y Rubio, 2007, p.255).

Naranjo (2003, p.192) establece la composición de los centros específicos de Educación Especial, siendo ésta: aulas de pedagogía terapéutica específicas o de educación especial, aulas de audición y lenguaje específicas o de educación especial, servicio de orientación psicopedagógica, servicio sanitario (médico, ayudante técnico sanitario y fisioterapeuta) y monitores de Educación Especial para el apoyo de la autonomía, higiene y servicios.

La formación en este tipo de centros está organizada en dos etapas claramente diferenciadas: Formación Básica Obligatoria (estructurada en tres ciclos) y Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral (Programa de Cualificación Profesional Inicial y Programa de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral). El proceso de aprendizaje de cada alumno es personalizado y muy exhaustivo teniendo en cuenta que, en el momento en que adquiriera las habilidades estimadas para su edad, se puede replantear su regreso a la modalidad educativa de integración en centros de carácter ordinario (Cabrerizo y Rubio, 2007, p.257).

2. LA FUNCIÓN DOCENTE EN LOS CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Uno de los retos que plantea el nuevo concepto de educación inclusiva es el relacionado con la formación del profesorado, entendida ésta como un proceso de mejora de los centros educativos y de desarrollo profesional del docente para poder atender las características y necesidades del alumnado (Arnáiz, 2003, p.222). Dicha formación habrá de plantearse teniendo en consideración el papel que ocupa el docente en el actual sistema educativo, íntimamente relacionado con el contexto social y educativo en el que éste se desenvuelve.

Los cambios en los sistemas educativos así como las transformaciones sociales han provocado un importante desafío para el profesor, al haber comprobado cómo se ha modificado su contexto de trabajo. En este sentido, Esteve (1996, p.1) afirma cómo *“el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de la educación en sí misma”*.

Los docentes, además, se encuentran en las aulas con un nuevo alumnado poseedor de unas características socioculturales inéditas así como un cambio en el contexto organizativo resultado de la implantación de determinadas políticas educativas. Además, hemos de destacar otros cambios que afectan al sistema educativo y están configurando e influyendo en el trabajo del profesor. Así pues, Arnaiz (2003, p.216) afirma cómo:

“ya no basta con que el profesor domine cognoscitivamente el ámbito de los contenidos de la enseñanza que imparte, sino que además tiene que facilitar el aprendizaje de los alumnos, ser un pedagogo eficaz, organizar el trabajo en grupo, atender a la enseñanza, cuidar el equilibrio psicológico y afectivo, facilitar la participación...”

Se precisa, por tanto, de profesores analíticos, reflexivos y críticos, con una actitud positiva para dinamizar el proceso integrador tomando como base un plan de formación que parta del desarrollo de actitudes propias de personas reflexivas; en definitiva, un intelectual comprometido con la generación de un conocimiento crítico, capaz de cuestionarse los problemas que surjan desde la práctica docente para después poder analizar y tratar de mejorarla o transformarla (Almazán, Colmenero y Torres, 2009, p.332).

Un cambio que se le demanda a los sistemas educativos es que proporcionen los conocimientos,

habilidades y las competencias a cada persona para que puedan manejarse con seguridad no sólo en la etapa educativa sino en la formativa y laboral; atiendan a muy amplias capas de la población con edades, condiciones, intereses diferentes y de procedencia muy diversa; y favorezcan una mayor equidad con exigencia de carácter ético, social y económico (Forteza, 2009, p.74):

“La aceleración del cambio social llega a nuestras instituciones educativas modificando el trabajo en sus aulas y, a veces, desorientando a los propios docentes. No podemos permanecer impasibles ante tal situación y hemos de buscar respuestas útiles y relevantes a la misma. Pero, al mismo tiempo, hemos de tomar conciencia de la dificultad del proceso de rediseñar la práctica pedagógica, sobre todo cuando se exigen determinados cambios, pero no se modifican las condiciones de trabajo de los profesores, ni sus programas de formación” (Murillo, 2006, p.60).

En este sentido, Pearpoint y Forest (1999, p.18) destacan cómo: *“los educadores tenemos que reclamar y luchar por un sistema público de educación que proporcione una educación de calidad igualdad para todos. Tenemos que aceptar este reto. Ya no podemos suavizar la cuestión”*.

El docente se define, desde esta perspectiva, como un elemento clave para el cambio educativo y la mejora escolar (Hargreaves, 1996, p.423). Así pues, *“el éxito de cualquier cambio descansa siempre en el coraje y la determinación de los educadores para trasladar y poner en práctica los principios de estas iniciativas de reforma contemporánea”* (Udvari-Solner y Thousand, 1995, p.105).

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de nuestro estudio consiste en conocer y analizar las actitudes y percepciones del docente en procesos de atención a la diversidad así como las necesidades formativas de éste en centros específicos de Educación Especial de la comunidad autónoma andaluza. Imbernón (2004, p.125) es consciente de que *“aunque parezca que lo sabemos casi todo acerca del profesorado, su desarrollo profesional y su formación, lo cierto es que su estudio se remonta a hace pocos años”*. A lo largo de este trabajo nos proponemos conocer y analizar el perfil del docente que trabaja en los centros específicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma Andaluza ya que consideramos que es primordial para el sistema educativo saber las características de los docentes que trabajan en nuestros centros educativos.

En nuestro estudio, la población está compuesta por todos los docentes que durante el curso 2010-2011 han desarrollado su labor en alguno de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía. Según datos aportados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, son 1060 los docentes encargados de atender a 3447 alumnos con discapacidad en este tipo de centros. En Andalucía existen un total de 59 centros, de los cuales 16 son de públicos (quince

gestionados directamente por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y uno de convenio titularidad del Ayuntamiento de Sevilla); el resto de centros son de titularidad privada, gestionados por entidades suscritas a conciertos con la Administración Educativa.

Si analizamos la ubicación de estos centros según las distintas provincias de la comunidad autónoma andaluza, destacamos cómo el mayor número de ellos se encuentran en Sevilla (quince), lo que supone más del veinticinco por ciento de la totalidad de los centros en Andalucía. Le siguen las provincias de Cádiz y Córdoba con once y nueve respectivamente. La provincia de Granada cuenta con siete centros; Málaga y Almería con cinco cada una de ellas. Huelva y Jaén son las provincias con menor número de centros específicos de Educación Especial con cuatro y tres respectivamente.

Nuestra muestra ha estado compuesta por un total de 428 docentes, que son los que han accedido a participar en tal investigación cumplimentando el cuestionario elaborado para tal fin.

Respecto a la metodología, hemos utilizado un método descriptivo, seleccionando la encuesta como la principal técnica orientada a la descripción de la situación dada (Van Dalen y Meyer, 1983; Bartolomé, 1984). Como instrumento de recogida de datos, se ha utilizado un cuestionario elaborado para tal fin, denominado *“Cuestionario sobre necesidades formativas del profesorado en centros específicos de Educación Especial”*. En el mismo, se ha incorporado un apartado referido a datos sociodemográficos del docente el cual nos ha servido para conocer y determinar el perfil del docente en este tipo de centros educativos en Andalucía.

4. RESULTADOS

Para el análisis de datos, nos hemos servido del paquete informático SPSS versión 19 (Statistical Product and Service Solutions) el cual nos ha permitido elaborar una matriz de datos con la que, contrastando los datos obtenidos y las finalidades de nuestro estudio, hemos llevado a cabo un análisis descriptivo de los ítems sociodemográficos del cuestionario. A continuación, vamos a exponer algunos de los datos más significativos:

- Sexo

Atendiendo al sexo, destacamos cómo el porcentaje de mujeres que forman parte de la muestra (73,1%) es superior al de los hombres (26,9%); de este modo, del total de docentes encuestados en nuestra investigación (428), tan sólo ciento quince son hombres.

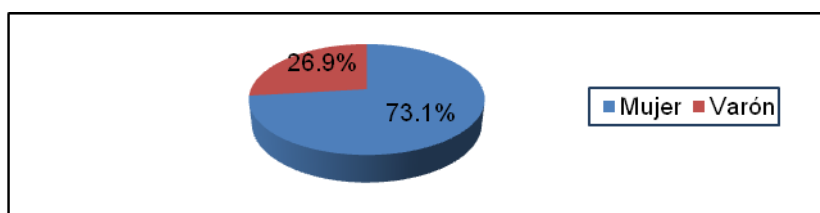


Figura 1. Distribución de la muestra: sexo.

- *Edad*

Respecto a la edad, encontramos una clara compensación entre los distintos períodos establecidos, siendo la de menor porcentaje (2,4%) aquellos cuya edad es inferior a 25 años; se trata de docentes jóvenes y susceptibles de formación en procesos de atención a la diversidad.

La edad mayoritaria de los docentes que componen la muestra oscila entre los 41 y 45 años y 46 y 50 años (17% respectivamente); se trata de docentes con bastante experiencia en atención educativa a alumnos con déficits, cuya formación inicial estuvo basada en modelos tradicionales del ámbito de la Educación Especial.

También es bastante alto el porcentaje de docentes cuyas edades fluctúan entre los 26 y 30 años (16,8%) y más de 50 años (16,3%). Además, se produce una ligera disminución en el porcentaje de docentes con edades entre 31 y 35 años (15,8%) y 36 y 40 años (14,7%).

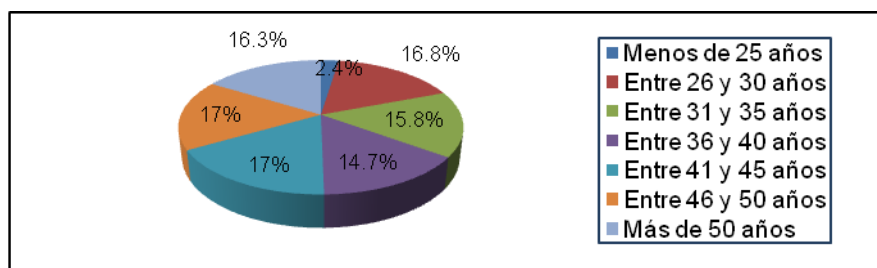


Figura 2. Distribución de la muestra: edad.

- *Titulación*

A la vista de los datos obtenidos, podemos afirmar cómo la gran mayoría de los docentes encuestados poseen la diplomatura de Maestro, especialistas en Pedagogía Terapéutica (54,8%). Muy por debajo, encontramos docentes diplomados en la titulación de Maestro, especialistas en Audición y Lenguaje (9,3%), Maestro de Educación General Básica (8,6%), Pedagogía (7,1%) o Psicopedagogía (6,4%).

Finalmente, citamos a una serie de titulaciones las cuáles han sido representadas por un número muy reducido de docentes: Formación Profesional (2,9%), Psicología (2,7%), Filosofía y Ciencias de la Educación (2,2%), Maestro especialista en Educación Física y Logopedia (1,8% respectivamente), Maestro especialista en Educación Primaria (1,6%), Maestro especialista en Educación Infantil (0,7%) e Ingeniería Técnica Agrícola (0,2%).

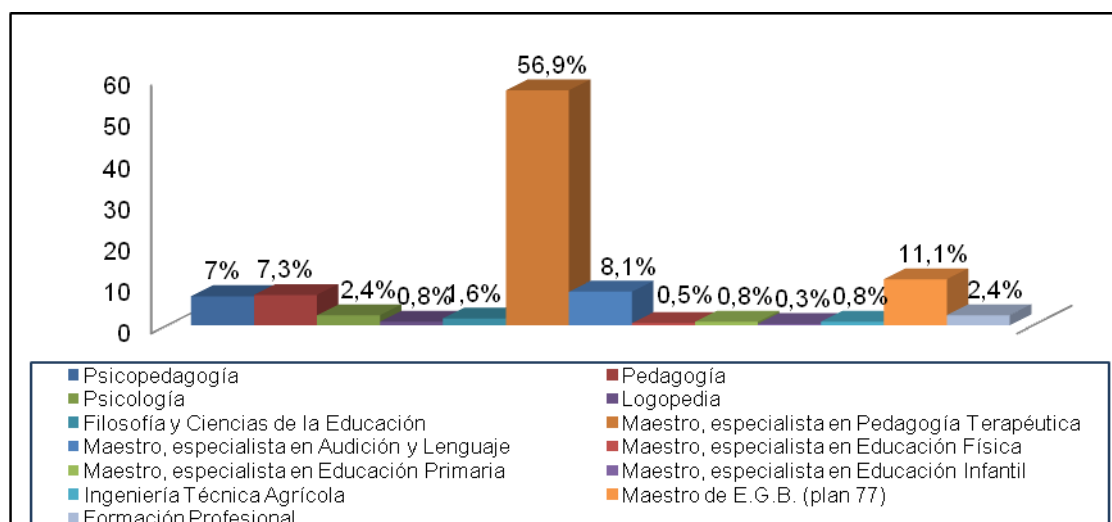


Figura 3. Distribución de la muestra: titulación.

• *Antigüedad como docente en centros específicos de Educación Especial*

Según se muestra en la figura adjunta, un 29,5% de los docentes cuentan con experiencia profesional en centros específicos de Educación Especial de más de 20 años; se trata de profesores bastante experimentados en el ámbito de la Educación Especial y la atención a la diversidad, cuyas formación ha estado basada en métodos tradicionales de atención a las personas con déficits.

En segundo lugar, un 20% de los docentes lleva trabajando en este tipo de centros entre 1 y 3 años; sin duda, profesores noveles los cuáles, a lo largo de su proceso de formación inicial, han recibido orientaciones sobre las nuevas tendencias en este ámbito. A continuación, hemos de hacer referencia a un porcentaje reducido de docentes los cuáles llevan desarrollando su actividad profesional en centros específicos de Educación Especial entre 15 y 20 años (16,3%), 4 y 7 años (15,1%) y 8 y 14 años (12,7%).

Finalmente, el porcentaje de docentes que llevan menos de un curso académico desarrollando su labor docente en centros específicos de Educación Especial de Andalucía es poco significativo (6,3%).

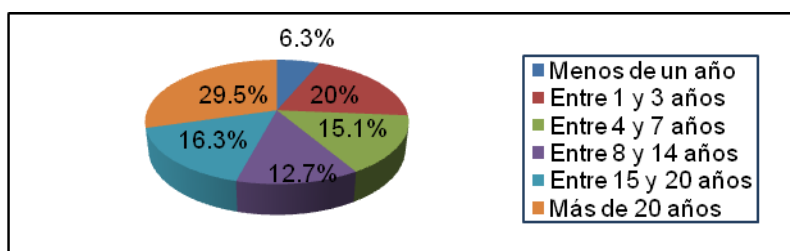


Figura 4. Distribución de la muestra: antigüedad como docente en centros específicos de Educación Especial.

- *Formación práctica relacionada con procesos de atención a la diversidad*

Un dato que nos ha llamado bastante la atención es el alto porcentaje de docentes (68,8%) que afirman haber desarrollado algún tipo de actividad práctica relacionada con procesos de atención a la diversidad durante su período de formación inicial; por el contrario, un 31,2% se muestra en desacuerdo con tal proposición.

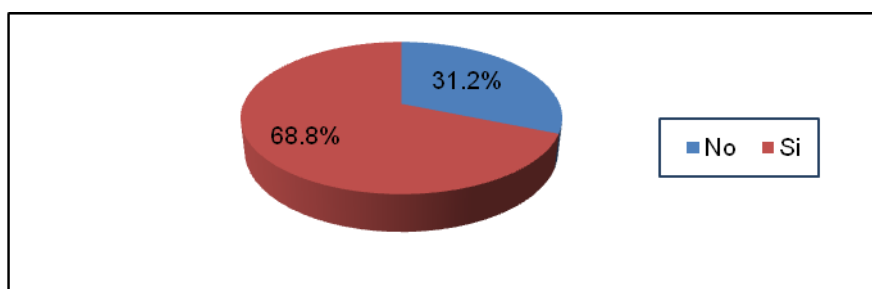


Figura 5. Distribución de la muestra: Formación práctica relacionada con procesos de atención a la diversidad (I).

En cuanto al organismo o institución dónde los docentes llevaron a cabo tal formación, destacamos cómo un 23,2% lo hizo en centros específicos de Educación Especial. Por su parte, el porcentaje de docentes que acudieron a centros docentes ordinarios (22,8%) ha sido también muy elevado. Hemos de destacar el porcentaje de docentes que llevaron a cabo tal proceso formativo en asociaciones (15,4%), centros del profesorado (12,7%), universidades (11,4%) y ayuntamientos e instituciones públicas (9,6%).

Finalmente, resulta poco significativo el porcentaje de docentes que realizaron su formación práctica en guarderías y centros de enseñanza (1,8%), Equipos de Orientación Educativa (1,3%), centros de día (0,9%), centros especiales de empleo y centros de atención temprana (0,4% respectivamente).

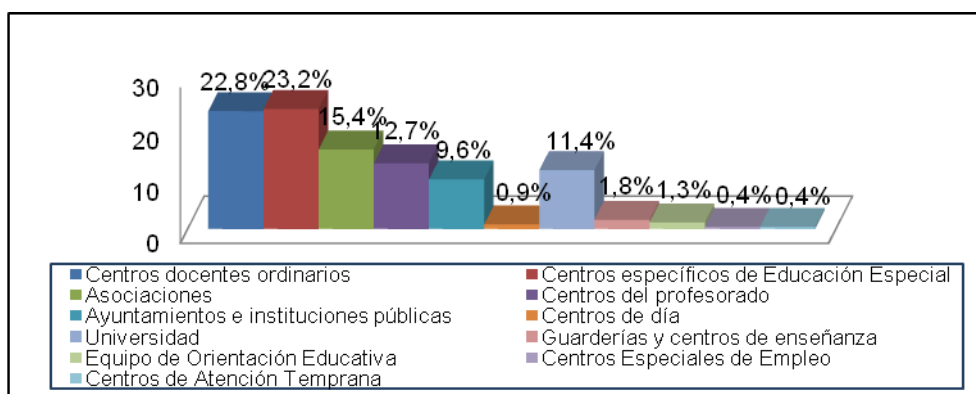


Figura 6. Distribución de la muestra: Formación práctica relacionada con procesos de atención a la diversidad (II).

- *Actividades de formación permanente relacionadas con la Educación Especial y atención a la diversidad*

El docente en pleno ejercicio de su profesión necesita, una vez finalizada su formación inicial, de una formación continua planteada desde la profundización y el desarrollo. Por ello, tal y como se puede comprobar en el gráfico adjunto, un 94,7% de los docentes declara haber realizado alguna actividad de formación relacionada con el ámbito de la Educación Especial durante los últimos tres años; tan sólo veintidós docentes no lo han hecho (5,3%).

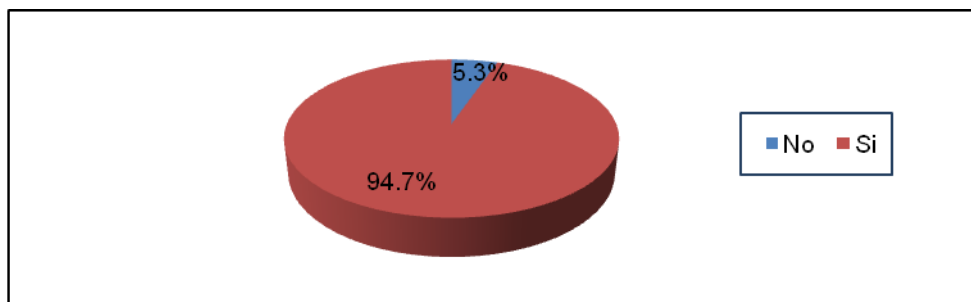


Figura 7. Distribución de la muestra: actividades de formación permanente relacionadas con la Educación Especial y atención a la diversidad (I).

En cuanto a la duración, un 47,1% de los docentes han desarrollado actividades de formación permanente vinculadas al ámbito de la Educación Especial entre 100 y 300 horas. Para un 40,4% dichas actividades han durado menos de 100 horas y, finalmente, un 12,5% de los docentes han llevado a cabo actividades con una duración superior a las 300 horas.

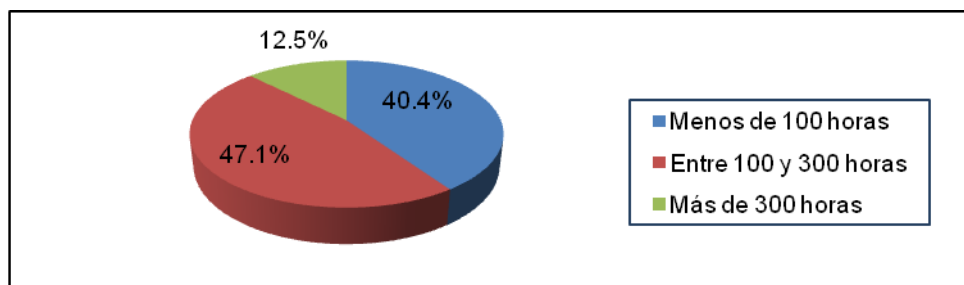


Figura 8. Distribución de la muestra: actividades de formación permanente relacionadas con la Educación Especial y atención a la diversidad (II).

5. CONCLUSIONES

De todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos con discapacidad, el docente resulta ser el que mayor incidencia tiene en la formación y educación de los alumnos. Por ello, hemos querido definir el perfil del docente de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía, pues *“la calidad del sistema educativo depende, en definitiva, de la calidad de las personas que lo desempeñan”* (Wilson, 1992, p.126).

En líneas generales, y a la vista de los resultados comentados anteriormente, el perfil del docente que trabaja en los centros específicos de educación especial de la Comunidad Autónoma Andaluza es:

Mujer	De entre 41 y 50 años de edad	La titulación que ha cursado es la de maestro, especialista en Pedagogía Terapéutica
Tiene una antigüedad en el centro específico de educación especial de más de 20 años	Ha desarrollado una formación práctica en procesos de atención a la diversidad	Ha desarrollado numerosas actividades de formación permanente relacionadas con la atención a la diversidad

Tabla 1. Perfil del docente de los centros específicos de Educación Especial de Andalucía.

Gómez Torres (2001) en un estudio longitudinal sobre el prácticum en la formación de maestros de la especialidad de Educación Especial, destaca cómo los estudiantes consideran que el prácticum de magisterio representa para ellos una oportunidad de saber si “sirven” para la profesión así como para tomar contacto con otros niños con deficiencias. Del mismo modo, consideran que las prácticas les permiten aprender a controlar el aula, conocer y utilizar diversas técnicas y estrategias docentes, conocer diversos aspectos didácticos generales además de posibilitar que experimenten y validen la teoría aprendida.

La función de actualización y mejora continua atribuida al docente le identifica como uno de los elementos constitutivos de esa profesionalidad. Compartimos las ideas de De Miguel y otros (1996, p.19) cuando indica que el desarrollo profesional del docente es “*un proceso de formación continua a lo largo de la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes*”. Además, consideramos imprescindible un aprendizaje para llevar a cabo dicho desarrollo profesional. La creación de hábitos de reflexión y, sobre todo, una concienciación por parte del docente de su papel activo, implicado dentro del entramado social mediante una búsqueda constante de la mejora, son imprescindibles para el desarrollo docente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMAZÁN, L., COLMENERO, M^a J. y TORRES, J.A. (2009). Formación de profesionales en Atención a la Diversidad en contextos interculturales. En Y. M^a De la Torre (coord.). *Situaciones de dependencia y derecho a la autonomía: una aproximación multidisciplinar*. Madrid: Alianza Editorial. 321-350.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BARTOLOMÉ, M. (1983). *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programas de la pedagogía experimental*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CABRERIZO, J. y RUBIO, M^a J. (2007). *Atención a la diversidad: teoría y práctica*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- DE MIGUEL, M. y otros (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la Innovación Educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- ESTEVE, J.M. (1996). El profesor ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. *Actas del seminario Reformas educativas y formación del profesorado*. Murcia: Universidad de Murcia-Cajamurcia. 22-36.
- FORTEZA, D. (2009). Enfocar la mirada hacia la atención a la diversidad. En I. M^a Ferrándiz (dir.). *Atención a la diversidad: un reto para la convergencia europea. Actas del VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 73-82.
- GÓMEZ TORRES, M.J. (2001). *Un estudio longitudinal sobre el prácticum en la formación de los maestros de la especialidad de Educación Especial*. Tesis doctoral. Sevilla: Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla.
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- MURILLO, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En Larrosa, F. y Jiménez, M^a D. (Edts.). *Análisis de la profesión docente*. Alicante: Ediciones CAM. 45-62.
- NARANJO, M^a A. (2003). El proceso de escolarización para alumnos con necesidades educativas especiales. En J.A. Torres González y A. Sánchez Palomino (eds.). *Educación Especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide, 187-202.
- PEARPOINT, J. y FOREST, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback (dir.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. 15-18.
- UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J. (1995). Promising practices that foster inclusive education. En R.A. Villa y J.S. Thousand (Edts.). *Creating and inclusive schools*. Alexandria: ASCD. 87-109.
- VAN DALEN, D.B. y Meyer, W.J. (1983). *Manual de técnica de investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- WILSON, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós Ibérica.

UN MODELO COLABORATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA: EL ESTUDIO DE UN CASO

María José Ramos Estévez

Fundación San Pablo Andalucía CEU - CES "Cardenal Spínola"

mjramos@ceuandalucia.com

1135

RESUMEN

Presentamos en esta comunicación algunos resultados parciales de una investigación más amplia, desarrollada en el ámbito de la formación del maestro de Ed. Especial. Teniendo presente que la formación del profesorado es un pilar fundamental en la construcción de la Escuela Inclusiva (E.I.) y que consideramos que en la formación inicial el Practicum es un elemento clave, nos planteamos: 1) diseñar un plan de innovación de prácticas que responda a un modelo de aprendizaje colaborativo desde la práctica y 2) a través de un estudio de caso único, explorar y describir qué aprende una pareja de estudiantes, sobre EI, en las distintas fases de aprendizaje por las que van pasando, durante el periodo de formación práctica, al implementar el modelo diseñado. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que el diálogo y la colaboración son esenciales en la construcción del conocimiento práctico y de la EI.

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación está recogido en numerosos tratados internacionales y queda ratificado en casi todos los países del mundo. En nuestro país, lo encontramos en primer lugar en el apartado 1 del artículo 27 de la Constitución. A partir de aquí, distintas leyes educativas han ido regulando las normas que vienen a garantizar este derecho básico. En las últimas décadas, se han venido elaborando políticas educativas promotoras de la atención a la diversidad, pues ya no solo pensamos en el derecho a la educación, pensamos en que *todos* los niños y niñas tengan una educación de *calidad* con *igualdad de oportunidades*. Ese es precisamente el objetivo de lo que se ha venido a denominar "Escuela Inclusiva": *"luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática"* (Arnáiz, 2003, p.142).

Podemos decir que, en apenas tres décadas, España ha avanzado considerablemente en cuanto a las medidas que se llevan a cabo en los centros educativos, para atender a la diversidad. Pero aún queda mucho por hacer. Como indican Echeita y Sandoval (2007) *la inclusión exige un cambio de enfoque que comporta auténticas transformaciones que no se pueden reducir a una cuestión tecnológica, ni metodológica, sino filosófica, de manera de entender la educación y sus finalidades*. Ello supone un gran reto que pasa por la escuela y en ella por el profesorado. Un profesorado que precisa de un cambio de mentalidad, pues:

“La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.” (Ainscow, 2003).

Núñez (2010) señala que cuando este es interrogado en relación a la inclusión, manifiesta no sentirse preparado para dar respuesta adecuada a la diversidad en las aulas. Por ello, es preciso cuestionar la formación del profesorado -inicial y continua- para la inclusión.

1136

MARCO TEÓRICO

La formación del profesorado constituye uno de los indicadores fundamentales en la construcción de las escuelas inclusivas. Por ello, se hace preciso formar tanto al cuerpo de maestros/as en ejercicio como a los futuros docentes. Para Estebaranz (en prensa), hablar de formación del profesorado es pensar en un continuum de formación y en lo que el maestro necesita aprender en cada una de las etapas que conforman su desarrollo profesional.

En los últimos años se han llevado a cabo muy diversos proyectos de formación sobre la atención a la diversidad dirigidos a maestros/as en ejercicio. Son proyectos de un gran impacto basados en estrategias colaborativas en la práctica, estrategias metodológicas, reflexión de la propia práctica, etc. Se podría decir que la formación inicial de estos maestros/as ha estado asentada en un modelo de corte clínico. Modelo que en la actualidad no da respuesta a las necesidades de formación de un maestro del S. XXI, ni a las necesidades de una educación inclusiva.

Estudios recientes intentan precisar algunos aspectos que se consideran imprescindibles en la formación del maestro para la escuela inclusiva. Entre ellos podemos citar el realizado por Núñez (2010). Esta profesora, tras estudiar los centros ordinarios de la ciudad de La Coruña, indica que el profesorado precisa de una formación: 1) que ayude a ser visible la diversidad mediante la observación reflexiva y la investigación en las aulas, 2) que proporcione recursos y destrezas que incentiven la inclusión educativa, 3) que esté vinculada a la vida del centro, a la dinámica curricular y al impulso de la innovación pedagógica, 4) basada en lo común de los individuos y no en aquellos que los diferencian, 5) que esté dirigida a todo el profesorado, tanto de aulas ordinarias como de apoyo, y 6) que desarrolle estrategias de cooperación educativa ante la necesidad de colaboración en las aulas de distintos profesionales de la enseñanza (tutores, profesores de apoyo, profesores itinerantes, etc.).

Las tendencias actuales en la formación del profesorado se encuentran enmarcadas en el constructivismo social, la teoría de la mediación social y el aprendizaje situado. Pero, ¿qué modelo es el más apropiado? Estamos de acuerdo con Bolívar (2007) cuando afirma que, en

estos momentos, para formar a un maestro, no nos sirve cualquier modelo de formación; sobre todo, cuando en este y en la mejora de la calidad de los mismos, se depositan las claves de la mejora de la educación -idea que se desprende del Informe McKinsey de 2007 (citado por Estebaranz, en prensa). Son muchas las perspectivas u orientaciones de formación docente, pero ninguna ofrece un marco completo. De ahí que, Medina (2001) realice una valoración de estas y establezca algunas de las características que debiera tener el modelo de formación del profesorado para el s. XXI. Entre ellas podemos citar: la práctica reflexiva, el alcance del autodesarrollo profesional, el desarrollo de una cultura colaborativa, el aprendizaje dialógico o hablado, etc.

DISEÑO LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre *Los aprendizajes de los estudiantes de magisterio al realizar el Practicum*. En él se aborda el Practicum en su totalidad - en sus dos cursos- con el modelo de formación práctica que proponemos. Para esta ocasión, nos centramos en abordar el Practicum del tercer año de la diplomatura.

Objetivos

Dos son los objetivos planteados para esta comunicación: 1) diseñar un plan de innovación de prácticas que responda a un modelo de aprendizaje colaborativo desde la práctica y, 2) explorar y describir qué aprenden una pareja de estudiantes de la diplomatura de Magisterio de la especialidad de Educación Especial, en relación a la Escuela Inclusiva, en las distintas fases de aprendizaje por las que van pasando durante el periodo de formación práctica, al implementar el modelo diseñado.

Esta investigación se articula en **tres fases** que van íntimamente relacionadas con las fases del Practicum:

- Primera fase: Diseño del Plan de Prácticas Colaborativo.
- Segunda fase: Selección de los casos e Implementación del nuevo Plan de Prácticas.
- Tercera fase: Análisis de los datos y Resultados.

La metodología

Optamos por una **metodología de corte cualitativo**, por considerar que precisamos precisar conocer la realidad investigada desde dentro, en los contextos reales en los que se producen las prácticas de enseñanza de los futuros docentes, en la cotidianidad del día a día, o -como dicen Sherman y Webb (1988), por nuestra preocupación por describir y analizar la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada. De los distintos métodos empleamos el **estudio de Casos** (Stake, 1998), metodología nos permite acercarnos a la visión que los participantes tienen del fenómeno objeto de estudio. Para llevar a cabo esta parte de la investigación empleamos un estudio de **caso único**, con un alcance intrínseco, ya que tratamos de descubrir, narrar y describir e interpretar las fases de un proceso que es dinámico por naturaleza, el

aprendizaje, y además es un *proceso situado (el Practicum) en un contexto de enseñanza-aprendizaje* donde la *comunicación* y la *relación* con diferentes personas que desempeñan distintos roles, adquieren un valor fundamental.

Los instrumentos

Para la recogida de información utilizamos varios instrumentos, con la idea de triangular los datos. Por un lado, los diarios. Empleamos dos tipos de *diarios*: el diario escrito -que tradicionalmente se emplea en el Prácticum-, y un diario oral, que la pareja realiza al finalizar cada jornada escolar. Por otro lado, realizamos *entrevistas*: en profundidad, a las maestras tutoras al finalizar el periodo de prácticas (dos entrevistas), y de estimulación al recuerdo a la pareja, una vez a la semana (cinco veces en total). De estas obtenemos los temas que posteriormente abordamos en los *grupos de discusión*, que se llevan a cabo una vez a la semana. Además, empleamos *notas de campo* en las visitas realizadas al centro (tres vistas), y en cada una de las reuniones mantenidas en el mismo (tres en total).

1138

Tanto los diarios orales como las entrevistas y los grupos de discusión se registran en formato audio, se transcriben y preparan para ser sometidos a diversos análisis a través de aplicaciones informáticas.

A continuación, presentamos los aspectos más relevantes de cada una de las fases de la investigación:

1) Plan de Prácticas Colaborativo

El plan de prácticas que elaboramos toma como referencia las bases de lo que Medina (2001) establece como características de un modelo de formación del profesorado para el el S.XXI -indicadas anteriormente-. Junto a ellas, nos basamos en las tendencias actuales en las teorías de aprendizaje en formación del profesorado. En particular, en dos modelos de base constructivista social –teoría de la mediación sociocultural-: *El Modelo Colaborativo de Edwards* (1994) y *el Modelo Realista de Korthagen y Kessel* (1999). Por último, para superar la disociación que existe entre escuela y universidad, optamos por el Modelo de Resonancia Colaborativa (Marcelo y Estebaranz, 1998). Nuestra intención es que ambas instituciones lleguen a compartir responsabilidades en la formación docente más que repartirlas, que es lo que se viene haciendo de forma general.

Un plan de prácticas estructurado en cinco fases: fase previa, fase de acceso al centro -acogida-, fase de observación, fase de participación y fase de evaluación. Y definido por las cuestiones esenciales entre las que citamos las siguientes: 1) Los maestros-tutores y el profesor supervisor diseñan conjuntamente las actividades de formación que los estudiantes llevarán a cabo durante las semanas que dure el Prácticum; 2) El profesor supervisor realizará varias visitas -de forma quincenal o semanal, según necesidades- a fin de que hay un trabajo colaborativo (diseño,

desarrollo y evaluación) entre los distintos agentes implicados en el prácticum; 3) Los estudiantes realizan su periodo de formación práctico en parejas, con un mismo maestro tutor y la misma aula, compartiendo todas las tareas docentes; 4) Se crean los instrumentos y momentos necesarios para que los estudiantes dialoguen entre sí y con su maestro-tutor y profesor supervisor, a fin de comprender y reflexionar sobre lo acontecido en el aula, de establecer puentes entre la teoría y la práctica y llegar a construir su identidad de forma gradual, desde el plano intermental e intramental, al ir reformulando su desarrollo cognitivo; 5) Los estudiantes participan en grupos de discusión con la idea de que puedan conocer otras realidades de la mano de sus compañeros y compartir sus experiencias, preocupaciones, dificultades, satisfacciones, etc. Buscamos un aprendizaje apoyado por la intercolegialidad, donde un grupo de estudiantes realiza discusiones reflexivas con un formato preestructurado, cuyas conclusiones son tratadas en el grupo clase, a fin de profundizar en las experiencias docentes (Korthagen, 2011). Se les inicia así en la reflexión y en la cultura de la colaboración. Como podemos comprobar el diálogo se hace patente en este modelo de formación.

2) Segunda fase: Selección del caso

Esta fase se inicia presentando a la dirección del CES “Cardenal Spínola” (adscrito a la Universidad de Sevilla -en el que trabaja la investigadora-) el nuevo Plan formativo y solicitando los permisos oportunos, para cambiar el plan vigente e implementar el diseñado, de forma experimental, con un grupo de alumnos. Tras obtener una respuesta afirmativa, presentamos el modelo de formación a los estudiantes y los invitamos a participar. Seleccionados los casos, se pone en marcha el Plan de prácticas en el Prácticum I y se elabora el programa para el Practicum II que también aplicamos. Durante estos dos años se recogen todos los datos pertinentes para su posterior análisis.

Selección del caso

Aunque el estudio principal lo constituían cinco casos formados cada uno por dos estudiantes del tercer curso de la diplomatura de Maestro en Educación Especial, que decidieron aceptar las variantes que sufría el Practicum -a lo largo de sus dos años- y el compromiso que adoptaban. Teniendo presente que nos encontramos ante un proceso de aprendizaje situado, en el que cada contexto en el que los estudiantes realizan el Practicum es distinto, consideramos que tanto el centro, como el aula donde se lleva a cabo la formación práctica, como la maestra tutora - profesora de apoyo-, también son parte integrante de del caso.

Se selecciona el caso de este estudio atendiendo a varias razones: 1) respuesta plena a la propuesta de Practicum colaborativo de la pareja en cuestión; 2) el centro en el que se desarrolla dicho proceso formativo cuenta con años de experiencia en la aplicación de programas de inclusión educativa, principalmente con alumnos/as con discapacidad visual (cuenta con el apoyo de una profesora itinerante de la ONCE), aunque también trabaja con planteamientos integradores en diversas modalidades de escolarización.

3) Tercera fase: Análisis de los datos y resultados.

En esta fase realizamos el análisis de los datos; tomamos decisiones de mejora de las Prácticas del Centro en la Formación de Maestros, aplicando el conocimiento derivado de los resultados obtenidos (Investigación-Acción), y elaboramos el informe de la investigación.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos empleamos el programa informático AQUAD 5.0. Ante la cantidad de datos obtenidos era preciso su reducción y organización. Para ello, procedimos a identificar y clasificar las unidades de significado atendiendo a las distintas fases establecidas en el Plan de Prácticas. Igualmente intentamos separar los comentarios, reflexiones y apreciaciones realizadas relación a lo aprendido sobre Escuela Inclusiva de los que los referidos a la Integración Escolar.

1140

Resultados

Como hemos indicado anteriormente, el centro que corresponde al caso, cuyo aprendizaje durante el Practicum presentamos, trabaja tanto desde la filosofía de la integración escolar como de la inclusión educativa, y las estudiantes de magisterio de este han participado en ambas. No obstante, mostraremos solo los datos que hacen referencia a los aspectos inclusivos por ser la temática de este congreso, atendiendo a las distintas fases por las que pasan durante el Practicum.

- **Fase Previa:** *Educar en colaboración. Formarse en colaboración*

El Modelo de Practicum que presentamos puede entenderse si valoramos la importancia de la planificación colaborativa entre la Institución de formación de Maestros y el Centro de Prácticas, pero principalmente de las profesoras implicadas en la formación. Se trabaja en equipo, y las estudiantes en prácticas tienen que trabajar también equipo (competencia transversal importante) por la exigencia del modelo.

Es un modelo complejo que se percibe como complicado de organizar, pues en el aula irrumpen dos personas nuevas, además de las que ya venían trabajando (dos o tres). Ya en la primera semana de prácticas mostró su dificultad real, que las profesoras describen como *un caos* (Entr. P.T.), que sólo se pudo salvar con interés y orden por parte de todos.

Las prácticas comienzan con la preparación de la actividad de la pareja. En este caso, la Supervisora y Tutora Académica junto a las profesoras del centro, que iban a colaborar en la formación de esta pareja, ya tienen planificadas las actividades de Prácticas. Para ello, han discutido objetivos del modelo, las posibilidades de aprendizaje, y configurado un horario de trabajo, el cual incluye el trabajo con los alumnos y sus profesoras, la preparación de materiales y actividades, así como momentos para reunirse, dialogar y planificar. Ello supone la posibilidad de aprender competencias diversas: planificación, selección y elaboración de materiales;

adaptación de estrategias, creatividad en la solución de problemas, toma de decisiones. Algo que sólo puede proporcionar el Practicum. A continuación, la pareja se informa tanto de quiénes son las profesoras con las que van a trabajar en el Centro elegido, como del horario de trabajo.

- **Fase de acceso al centro**

“Un montón de gente pendiente de nosotras” (DG2, 9-10). Así percibe la pareja su situación el primer día de clase. Durante las prácticas trabajan con dos profesoras de apoyo, las tutoras de los cursos de los seis niños que se les ha asignado y la profesora especialista en programas de atención a niños con discapacidad visual (a partir de ahora PE), que actúa en la clase con actividades inclusivas. Sin duda ninguna es la profesora que más las ha motivado, y de la que más han aprendido.

1141

En cuanto al Centro, observan que es rico en recursos (personales y materiales), pero lo más importante es el interés por la integración y la inclusión de niños con discapacidad. Este cuenta con los medios y la planificación oportuna para poder utilizarlos para distintos fines y personas. Lo cual lo hace particularmente idóneo para una educación de calidad.

- **Fase de observación: Primera semana de Prácticas**

Aprender observando es un objetivo importante del Plan de Prácticas -aunque las expectativas de los estudiantes se centren en el principio de *aprender haciendo*-. Varios son los aspectos que observan durante la primera semana y de muchos los aprendizajes adquiridos.

En primer lugar, observan a los niños y sus distintas situaciones de aprendizaje. Así, en este caso observan a un niño de siete años con una discapacidad visual, con un 10% menos de visión, a causa de un albinismo óculo-cutáneo. Este cursa 2º de primaria, el mismo nivel que sus compañeros. Su proceso de aprendizaje es inclusivo. La PE del Equipo de Apoyo va dos veces por semana y trabaja con él los objetivos propuestos de lecto-escritura (actividad que continuará la profesora de apoyo). Además, la PE propone actividades para toda la clase. Así, todos se inician en el aprendizaje de la escritura y la lectura en Braille. Con ello logra que los compañeros se motiven por un aprendizaje novedoso, comprendan el sentido de otras formas de expresión escrita, e incluso manifiesten cierta envidia de su compañero. De ello se responsabiliza la PE, la tutora de la clase y la profesora de apoyo del centro.

En segundo lugar, *observan* a las profesoras de apoyo, pero sobre todo a PE de la ONCE en la clase de 2º de primaria. Y *reflexionan* sobre: 1) *el papel de la profesora de apoyo*: al referirse no solo al niño con discapacidad, sino que debe ayudar a otros niños que lo requieran; y 2) *las relaciones entre las diferentes profesoras*, considerando que estas deben ser de respeto y cordialidad, así como la necesidad de mediación entre profesor tutor y el niño -“*Tú no debes pisar su trabajo*” (DG2, 92-93)-, y entre la tutora de clase y la profesora de apoyo.

Por otro lado, en relación al centro, descubren algunas cuestiones como que *no pertenecen a ninguna clase*. Por ello, cuando hay actividades comunes, actividades inclusivas: no saben dónde colocarse. No tienen un sitio ni una tarea. Saben que tienen que ayudar, pero cuando preguntan qué pueden hacer, oyen una respuesta que las descoloca aún más: “No, no hace falta...” (Entr.4/2, 1). Ello les produce cierta insatisfacción e inseguridad.

- **Fase de Participación**

Es el momento de aprender participando en la interacción en el aula y en las diferentes situaciones en las que se propicia el aprendizaje de los niños. En esta se observa cómo se produce una evolución positiva en el aprendizaje como docentes. Si bien al principio descubren sus problemas con la gestión del aula. “...el niño no lo entiende o se resiste, y es una clase muy movida,... los niños no paran y se descontrolan... Sentimos que no damos pie con bola” (Entr.4/2, 2, 119-122). Y su inseguridad a la hora de hacer algo solas -a pesar que quieren hacer- “Nos dice PT que trabajemos la lectura con 3F, que ella se va. ¿Qué te vas? ¿Dónde? ¡Qué agobio! Pero sólo detrás, para observar” (Entr.4/2,2, 119-123).

Observan cómo PE introduce, mediante una actividad inclusiva, el sistema Braille en la clase. Les llama la atención la facilidad con la que ha hecho accesible este aprendizaje y la motivación. Cómo enseña a todos los niños de la clase qué es el Braille, el nuevo sistema de escritura de su compañero, y cómo funciona la máquina Perkins. Pero descubren que esta actividad tenía además otro objetivo, que la “*profesora tutora participe en este proceso de aprendizaje*” (DG2, 673-675). Aprenden con PE la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo con la profesora tutora y la profesora de apoyo.

A estas alturas del Practicum, donde la participación en clase se hace más intensa y autónoma, la pareja organiza su trabajo (creación de recursos adaptados, planificación secuenciada de actividades) a fin de que el alumno en cuestión pueda participar en las actividades de la clase sin problema alguno. Ello lo consiguen gracias a la colaboración y el entendimiento que existe en la pareja. En esta fase se hace esencial la labor realizada por la PE, así como la de la tutora académica quien estimula en la pareja la reflexión, bajo un ambiente de comunicación abierta donde esta se va desencadenando desde la visión común o contraria a cada hecho o propuesta. Por todo ello, podemos decir que la experiencia llevada a cabo es rica y que la capacidad de reflexión se desarrolla de forma inherente a la observación del sistema de apoyo complejo que funciona en el centro.

- **Fase de Evaluación**

En la evaluación intervienen los distintos agentes del Practicum. No obstante, nosotros nos ocuparemos aquí solamente de los protagonistas del aprendizaje de este modelo de Prácticas, la pareja de estudiantes del caso seleccionado.

Esta reflexiona, ya sea en los diarios, los grupos de discusión o en las entrevistas con la tutora académica, sobre aspectos como la actividad didáctica (la programación, el tipo de tarea que deben de hacer los niños, la influencia de los padres, las propuestas de las maestras, etc.) o la realidad de la integración-inclusión en el sistema educativo, llegando a comprender que es una cuestión de *factor humano y de recursos*. Han prestado menos atención a su propia capacidad.

En relación al modelo de prácticas lo valoran positivamente, pues a través de él han aprendido a pensar sobre la realidad, a reflexionar sobre las acciones prácticas de los profesores expertos, han aprendido los efectos de la coordinación y la falta de ella, han *aprendido de y con el compañero* a través de la comunicación constante, a percibir detalles que *“no te das cuenta en la teoría, pero sí en la práctica”* (DC2, 1645-1647), etc.

CONCLUSIÓN

Tras los resultados obtenidos llegamos a las siguientes conclusiones:

La colaboración entre las instituciones que participan en la formación inicial del profesorado, pasa por el trabajo en equipo de profesores de ambos centros. En este se consensuan y planifican las actividades de prácticas que permiten a los futuros docentes alcanzar competencias docentes, que solo el Practicum puede proporcionar.

Podemos afirmar que el modelo de prácticas colaborativo ofrece numerosos beneficios en relación al sistema tradicional. Por un lado, a través de él se consigue que los futuros docentes de manera formal, al trabajar en pareja y posteriormente en los grupos de discusión, se ayuden mutuamente, intercambien recursos, se apoyen y retroalimenten a fin de mejorar el desempeño de sus tareas docentes, compartan la toma de decisiones, se motiven, desarrollen habilidades sociales como el escuchar al compañero, el respetarlo, sean precisos a la hora de comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos evitando ambigüedades, compartan los problemas e intenten buscar soluciones de forma constructiva. Competencias estas que son esenciales para el desarrollo de la Escuela Inclusiva.

Por otro, la capacidad de reflexión del estudiante se desarrolla gracias a la labor de las maestras-tutoras y de la profesora supervisora-tutora académica. Para ello es esencial una comunicación abierta, un diálogo, bajo un clima abierto de cordialidad y respeto, que permita observar un mismo hecho desde distintas perspectivas.

Centrándonos en el proceso de inclusión en las aulas, podemos decir que los estudiantes en práctica han aprendido la importancia del apoyo dentro del aula, estando este dirigido no solo sujeto con necesidades específicas de apoyo educativo, sino a cualquier niño que lo precise o inclusive al propio maestro. Por todo ello, y si quiere que este proceso sea eficaz y de calidad se precisa la existencia de comunicación y coordinación entre los profesores y profesionales implicados; así como, una buena planificación. Han aprendido que todos los niños pueden realizar las mismas actividades de aprendizaje con sus pertinentes adaptaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. (Ponencia para la Conferencia sobre Educación Especial celebrada en San Sebastián, en septiembre de 2003). http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva__Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf. Consultado el 19-11-2011
- ARNÁIZ, P. (2003). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol 59, (2-3), 353-374
- ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una Educación Inclusiva: Guía para evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. *Perspectiva Cep. Revista de los centros de profesorado de Andalucía*. 14,7-16. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1226481101169_02_opi_herr.pdf. Consultado el 9-01-2012.
- EDWARDS, A. (1995). Teacher Education: Partnerships in Pedagogy? *Teaching and Teacher Education*, Vol, 43, (1), 28-34.
- ESTEBARANZ, A. (en prensa). Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*.
- KORTHAGEN, F.A.J. y KESSELS, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, Vol. 28, (4), 4-17.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 56-59.
- MARCELO GARCÍA, C. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- MEDINA RIVILLA, A. (2001). Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula. En F. Sepúlveda Barrios, y N. Rajadell Puiggros. *Didáctica general para psicopedagogos*. UNED: Madrid.
- NÚÑEZ MAYÁN, M.T. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. <http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1149/from/true>. Consultado el 13-01-2012.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (2011). Aprender a educar(se): una nueva ilustración para la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 52-55.
- SHERMAN, R.R. y WEBB, R.B. (1988). Qualitative research in education: A focus, en Sherman, R.R. y Webb, R.B. (Eds.). *Qualitative research in education: Focus methods*. 2-21. Filadelfia, PA: The palmer Press.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

MESA E2B
PRESENTANDO RESULTADOS
DE INVESTIGACIÓN:
MIRADAS MÚLTIPLES (II)



1145

BARRERAS Y AYUDAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL. REFLEXIONES ACERCA DE UN PROYECTO DE MEJORA QUE SURGE DE LA VOZ DEL ALUMNADO.

Ignacio Haya Salmón; Susana Rojas Pernia; Teresa Susinos Rada
Universidad de Cantabria
hayai@unican.es

1146

RESUMEN

Con esta comunicación pretendemos reflexionar acerca de las barreras y ayudas para la participación que hemos identificado a lo largo de un proceso de investigación cualitativa-colaborativa llevada a cabo en un aula de Educación Infantil. El trabajo que presentamos se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que venimos desarrollando en la Universidad de Cantabria. En dicho proyecto, los centros educativos participantes emprenden cambios y mejoras escolares basados en la consulta y la participación del alumnado. Todo ello se reconoce en el objetivo global de desarrollar comunidades educativas más inclusivas a partir de la puesta en marcha de procesos de cambio y reflexión que surgen de la consulta al alumnado y que son entendidos como acciones localmente diseñadas y desarrolladas.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación que presentamos a continuación forma parte de un trabajo de investigación más amplio desarrollado en la Universidad de Cantabria¹²⁰ y en el que participan distintos centros de la comunidad autónoma. Todas las iniciativas se erigen sobre tres pilares teóricos: el movimiento de la VA (Fielding, 2004; Susinos, 2009; Rudduck y Flutter, 2007), la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 1998; Parrilla, 2002) y la mejora escolar (Stoll y Fink, 1999; Bolívar, 2000).

La construcción de comunidades educativas cada vez más inclusivas requiere que los centros escolares indaguen sobre las dinámicas de exclusión que pueden estar desarrollándose dentro y al mismo tiempo traten de promover la participación de todos y cada uno de sus miembros (Ainscow, 2001). Bajo esta premisa, y apoyándonos en la descripción de un caso concreto que forma parte de la muestra de los centros con los que venimos trabajando, queremos mostrar algunas de las barreras y ayudas señaladas por los participantes (alumnado y profesorado) en el trabajo de investigación. El análisis realizado parece decirnos que la escuela sí importa, que la escuela “marca una diferencia”, es decir, que lo que ocurre en su seno tiene importantes consecuencias para el alumnado. Y precisamente éste fue el punto de partida para reconocer que la escuela puede mejorar y convertirse en un lugar acogedor para todo el alumnado.

¹²⁰ La referencia del proyecto es I+D+I, EDU2008-06511-C02-02/EDUC (Dirección T. Susinos)

Nuestro trabajo de investigación se sitúa en el marco de los procesos de investigación cualitativa – colaborativa (Cochram-Smith, 2009). En un primer momento queríamos conocer y comprender las dinámicas de participación que se estaban dando en el aula y/o en el centro educativo y en un segundo momento, imaginar cómo se podría aumentar y mejorar la participación del alumnado. Pretendíamos alumbrar y acompañar los procesos de mejora de la escuela haciendo de la misma un lugar donde cada alumno y alumna pudiera expresar su opinión, manifestar sus puntos de vista y sentirse vinculado a un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje, por lo que recurrimos a técnicas propias de la investigación etnográfica (Díaz de Rada, 2003). Como viene siendo habitual desde la metodología etnográfica, las técnicas de recogida de datos que utilizamos fueron la observación participante, las notas de campo, el diario de campo y la realización de entrevistas, fotografías y grabaciones en audio. Los datos obtenidos fueron sistematizados y analizados basándonos en la codificación temática.

El proyecto de investigación se desarrolló, como ya hemos descrito en otras ocasiones (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011) en un conjunto de fases que van desde la entrada en el centro, la aproximación a las prácticas docentes y la negociación de significados, la evaluación de necesidades en el aula/centro y el diseño e implementación de la actividad de mejora propuesta por el alumnado. En esta comunicación, focalizaremos la atención en el análisis de las barreras y ayudas para la participación de todo el alumnado, vinculando éste a las dos últimas fases del proyecto.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO

El caso que presentamos se desarrolla en un centro de Educación Infantil y Primaria, de titularidad pública, situado a unos 15 km. de la capital de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se ubica en un contexto rururbano, de unos 2.500 habitantes, convertido en zona residencial, con grandes urbanizaciones que acogen a población de nivel socio-económico medio-alto, tal y como reflejan los datos recogidos en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), principalmente familias que trabajan en la capital, con alta representatividad de profesiones liberales. No podemos olvidar la existencia de otras unidades familiares, aunque minoritarias, que forman parte de la comunidad escolar, como es el caso de habitantes que siempre han residido en esta población, vinculados al sector agrícola y ganadero, y un número menos elevado aún de familias que residen de manera temporal en un centro de una entidad no-lucrativa de ayuda a la reinserción y rehabilitación de personas drogodependientes, ubicado en este municipio.

En el momento en el que iniciamos el proyecto de trabajo en este centro (curso académico 2009/10) estaban escolarizados algo más de 450 alumnos/as, entre las etapas de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP).

El proyecto de mejora que se puso en marcha en este centro tuvo lugar en una aula de EI (Nivel 5 años). La toma de contacto con el grupo y su tutora, la realizamos de la mano de la orientadora del centro. La idea de implementar un proyecto de mejora con alumnado de Educación Infantil

adquiriría especial relevancia para nosotros puesto que uno de los intereses de la investigación nos animaba, precisamente, a indagar sobre formas de aumentar la participación en diferentes niveles educativos, incluso con el alumnado de menor edad de los centros.

El grupo concreto lo formaron 23 alumnos/as, de edades comprendidas entre los cinco y seis años. Se trataba de un grupo diverso en lo que a intereses, ritmos de aprendizaje y necesidades respecta, como es natural. Se encontraba escolarizado un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE¹²¹), asociadas a un Trastorno Generalizado del Desarrollo¹²².

3. COMPRENDER LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE ACONTECEN EN EL AULA: EL PUNTO DE PARTIDA PARA SINTONIZAR SIGNIFICADOS Y CONSTRUIR DE MANERA COLABORATIVA UN PROYECTO DE MEJORA

1148

Los datos recogidos a lo largo del proceso de investigación y, en particular, en los momentos iniciales de búsqueda de significados compartidos, nos facilitaron una mejor comprensión del modo en el que las personas se relacionaban entre sí y de la forma que adoptaban las prácticas pedagógicas en el aula de infantil (nivel 5 años) y en el centro en su conjunto. La posibilidad de entablar encuentros, como fueron las entrevistas con las profesionales del centro y las observaciones realizadas en el aula nos reportó un conocimiento situado acerca de las preocupaciones profesionales de las participantes, las decisiones curriculares, el papel otorgado al alumnado y, en general, sobre la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por un lado, entendemos que este conocimiento facilitó el diseño conjunto del proyecto de mejora a partir de la VA; por otro, hizo posible que el proyecto fuese respetuoso con la cultura escolar y, por tanto, evitó que las nuevas propuestas fueran percibidas como algo ajeno, inalcanzable o alejado de su propia realidad.

Las rutinas en el aula de educación infantil en la que se desarrolló la experiencia se convirtieron en el eje vertebrador de la actividad educativa. Esas rutinas respondían a una organización temporal diaria bajo un esquema concreto pensado por la tutora. Se traducían en un horario de clase que configuraba una estructura de trabajo, con tiempos delimitados en los que el alumnado tenía poco margen de elección. Concretamente, el día de trabajo comenzaba con una dinámica que conocían como “asamblea”. En la asamblea las tareas se repetían día tras día (básicamente pasar lista, exponer el orden de actividades del día y un turno de intervenciones del alumnado para compartir acontecimientos que les resultaban interesantes o relevantes, sobre su vida cotidiana). Tras ese momento inicial, las actividades variaban en función de las áreas curriculares que se iban a trabajar y la disponibilidad horaria de otras figuras distintas a la tutora (los apoyos de especialistas, la maestra de apoyo al ciclo, etc....).

¹²¹ De acuerdo con nomenclatura recogida en la normativa vigente (LOE, 2006).

¹²² Esta situación se certifica mediante el Informe Psicopedagógico correspondiente.

A partir de este esquema de trabajo, nos propusimos indagar sobre las prácticas educativas que observamos en diferentes momentos: episodios en los que uno o varios alumnos/as tenían un rol relevante en el diseño o el desarrollo de la actividad que se estaba desarrollando. En nuestro sistema de categorías y códigos, definimos esos episodios como “incidentes de participación positiva”, que a su vez se convirtieron en ejemplos de “buenas prácticas” sobre las que informar a la tutora y a partir de los que dialogar y animar la reflexión conjunta. Los siguientes fragmentos ilustran algunos de esos ejemplos que fueron compartidos con la tutora por el equipo de investigación:

En situación de asamblea: *“La tutora le da la palabra a N. (una alumna) que es la maquinista¹²³ de hoy y es quien comienza a organizar la clase. Lo primero que hace es pegar el orden de los pictogramas que, aunque estaban preparados para A. (un alumno con necesidades educativas especiales) los ordena ella, cambiando algunas cosas (como el trabajo con el maestro de pedagogía terapéutica). De esta forma queda estructurado el trabajo de toda la mañana”* (Fragmento del diario. Segunda observación).

“Posteriormente C. (la tutora) señala el comienzo de la asamblea y pregunta quién tiene algo especial que contar que ella sabe que hay alguien que puede hacerlo porque ya se lo ha dicho en la fila. Varios alumnos-as contestan antes que la niña a la que le ha ocurrido el suceso y C. recuerda que debe contarlo ella y no los demás. La niña recuerda que se le ha caído un diente, [...]. C. le sigue preguntando “y después que pasó, después qué hiciste” hasta que la niña cuenta que [...].” (Fragmento del diario. Primera Observación).

Del mismo modo, las observaciones realizadas con carácter previo al diseño y desarrollo del proyecto de mejora nos permitieron identificar las oportunidades que el alumnado tenía para poner en marcha procesos de toma de decisiones sobre aspectos que para ellos eran importantes (ayudas para la participación), así como los aspectos que limitaban tales posibilidades (barreras para la participación).

3.1. Análisis de las barreras y ayudas para la participación.

En el proyecto de investigación hemos definido como “barreras para la participación” aquellos aspectos, declarados por los informantes o registrados mediante las observaciones, que limitan la posibilidad de que una persona pueda compartir decisiones relativas a aspectos que afectan a la vida de uno mismo y de la comunidad. A su vez, establecimos una distinción entre los aspectos que se derivan de decisiones curriculares, aspectos organizativos y/u otros externos al individuo (barreras curriculares), de aquéllos que se atribuyen a características intrínsecas a la persona (habilidades, capacidades...), a los que nombramos como barreras personales.

¹²³ El/la maquinista de clase es el encargado y responsable del día. Se sitúa en la primera posición de la fila, ayuda a la tutora con algunas tareas como pasar lista o el reparto de materiales. Este “cargo” rota diariamente.

Como mostramos más abajo, encontramos diferentes ejemplos en los que se reconocía que determinadas características intrínsecas al alumnado limitaban su participación en la vida escolar. Se trataba en su mayoría de atribuciones en las que el adulto (en este caso la tutora y la orientadora) basaba las explicaciones acerca de por qué algunos alumnos/as participan en menor medida de la vida del aula. Generalmente estas atribuciones se vinculaban, como vemos en el siguiente fragmento, a dificultades en la comunicación o determinados rasgos personales, como una elevada timidez, introversión, desinterés o bajo nivel de dominio sobre un tema.

“El grado de participación pues depende del niño... siempre, hombre, en el nivel en que yo estoy prácticamente ya todos participan de la misma manera quitando niños más tímidos que les tengas que empujar un poco más, cuando están en tres o cuatro años, que están empezando se notan más las diferencias, yo creo que eso depende del carácter de cada niño fundamentalmente” (Ejemplo Barreras personales. Entrevista inicial a la Tutora).

En lo que respecta a las barreras curriculares, éstas fueron las más numerosas dentro del conjunto de las barreras registradas en el caso. Las decisiones curriculares y la forma que adoptaron algunos elementos del currículum en el aula condicionaron los “momentos y espacios” para la participación y las respuestas justificativas fueron diversas. No obstante, la mayoría de los argumentos, tal y como muestra el siguiente fragmento, se apoyaban en la rigidez de la organización escolar o las “presiones” externas en el cumplimiento de las programaciones didácticas.

“La verdad que... va todo muy pautado, en educación infantil va todo muy... pero bueno, sí creo que tampoco podría ser de otra manera, con grupos pequeños sí, pero con grupos de veinticinco niños con esta diversidad que tenemos o lo organizas todo así o sería, hombre, les cuentas el cuento que les apetece, les das... o sea... [...] que va todo así como mecánico (Ejemplo de barreras curriculares. Entrevista inicial a la tutora).

Dentro del conjunto de las barreras curriculares identificadas, adquiere especial protagonismo para nosotros la forma en la que se organizaban los apoyos personales (tanto el de la maestra que apoya al ciclo, como los de los especialistas de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje). Éstos pueden convertirse en un obstáculo para promover la participación del alumnado. Cabe pensar que, por definición, deberían posibilitar formas de trabajo, agrupamientos y opciones metodológicas que facilitasen una respuesta educativa atenta con la diversidad del aula y con la construcción de espacios para la participación. Sin embargo, encontramos en la organización que se hace de los apoyos numerosos ejemplos de barreras para la participación. La mayoría de los apuntados tenían que ver con la disparidad de criterios educativos en los que se basaban las actuaciones de cada profesional. Ofrecemos aquí algunos de los más representativos:

“Me parece que la función de la maestra de apoyo al ciclo en esta sesión ha sido acompañar a A. (alumno con n.e.e), ser casi su sombra y tratar de que estuviera en silencio y no “perturbando” la actividad de los demás. Le obliga a sentarse en la silla, permanece siempre a su lado, le saca al patio... A. ha permanecido al margen de la actividad. La maestra de apoyo no interactúa con ningún otro niño, salvo A. y A” (Fragmento del diario. Segunda Observación).

“La tutora está organizando al grupo para salir al patio, [...] todos vamos detrás. Por el camino, la tutora pregunta a otra tutora si sabe dónde ha llevado la A.E., (Auxiliar Educativo), a A. (alumno con n.e.e.), que no está con el grupo” (Fragmento del diario. Segunda Observación).

En otro orden de cosas, definimos como “ayudas para la participación”, aquellos aspectos que facilitan que un alumno pueda tomar decisiones sobre asuntos que afectan a su vida y la de la comunidad, especialmente en lo que se refiere a decisiones en torno al curriculum y el desarrollo de una identidad propia. Al igual que apuntábamos en la definición de “barreras”, y sujetos a los mismos parámetros, diferenciamos entre las ayudas personales y las curriculares. No obstante, la mayoría de las ayudas que recogimos fueron curriculares. Es decir, aunque los adultos hicieron referencia a características personales (como el conocimiento sobre una materia o la capacidad individual), hubo mayor número de referencias a las ayudas curriculares, como muestra el siguiente ejemplo:

“En la dinámica interna del aula, depende del tutor, del profesorado si invita más a la participación o no, si diseña una metodología más participativa o menos, si eso se traduce en participación en las pautas metodológicas y didácticas y yo creo que depende de la persona que lleve el aula” (Entrevista inicial a la tutora).

4. EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE MEJORA

El proyecto de mejora que se gestó en el aula puede ser considerado como el resultado de un ejercicio de escucha atenta por parte de la tutora para recoger los intereses y las propuestas de su alumnado sobre aspectos curriculares vinculados con el tipo de actividades que les parecían interesantes. Concretamente, se tradujo en una actividad de consulta en la que la maestra preguntó a los niños y niñas de la clase: “¿qué actividades os gustaría que hiciésemos en clase?”. Por primera vez ~~en mucho tiempo~~, como reconoce la maestra, el alumnado es consultado acerca del desarrollo de las clases, sobre los tiempos y contenidos escolares, con el afán de que sus propuestas sean incorporadas en las dinámicas del aula.

El proceso de consulta al alumnado, desarrollado en dos asambleas, dio lugar a la elección de cuatro actividades distintas que pasaron a formar parte del horario de clase durante el tiempo que se implementó el proyecto de mejora. Las actividades planteadas por el alumnado fueron:

- a) Realizar un mural para festejar la llegada de la primavera.
- b) Jugar a las sillas con música.
- c) Inventar un cuento y realizar marionetas de sus personajes.
- d) Carreras de relevos en el patio.

Cada una de estas actividades fue encomendada a un grupo de niños y niñas, coincidiendo con los equipos de trabajo que ya existían en el aula. Cada equipo de trabajo organizaría la actividad para presentársela después al resto de la clase. Los grupos fueron los encargados de recopilar el material necesario para cada actividad y de decidir las normas pertinentes para el desarrollo de cada una de ellas, siempre con el apoyo y la supervisión de la tutora.

4.1. ¿Qué oportunidades de participación ofrecía el proyecto de mejora?

A lo largo de las sesiones en las que el alumnado fue el responsable de diseñar, dinamizar y guiar el desarrollo de las actividades que había seleccionado y planificado, tuvimos la oportunidad de registrar momentos de participación diferentes a los que habitualmente se venían dando en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Cada grupo preparó una actividad y la presentó a sus compañeros/as, lo que nos dio la posibilidad de registrar nuevas ayudas curriculares para la participación (que superaron significativamente a las barreras detectadas). Es posible afirmar que un número elevado de estas ayudas curriculares parecen estar relacionadas con la asunción de un rol menos dirigista por parte de la tutora.

“P.- ¿Y algún cambio en relación a cómo te relacionas tú con los niños? Aparte de intentar un poco no ser tan dirigista.

R.- [...] yo con ellos soy bastante exigente en los trabajos, que escriban bien, que tal... siempre dentro de sus posibilidades, sin exigirles más de la..., y quería que por una vez como que disfrutaran, ¿sabes? que un poco, ayudarles, pero no ser yo la que... [...] Porque realmente es una cosa que han hecho ellos” (Entrevista final a la tutora).

Muchas otras, correspondían a la propia dinámica de las actividades que también invitaba a la participación:

“El equipo rojo” explica a sus compañeros el desarrollo de la actividad. A (alumno con n.e.e.) interviene en la explicación.

“Mientras la tutora está fuera, el equipo rojo se ha colocado de frente al corro de sus compañeros, con los materiales necesarios para la explicación (M. tiene los 4 testigos en la mano y N. la cartulina en la que se recogen las normas del juego, a su lado está M. y a continuación D.). El maestro de Pedagogía Terapéutica (P.T.) se ha colocado con A (n.e.e.) junto a los compañeros del equipo rojo, del que forma parte, al lado de M. El primero en intervenir es A., que tiene que decir en lenguaje de signos “queremos jugar y correr” (previamente ha preparado la frase en clase con el P.T.). El P.T. modela

la frase, A. intenta irse, sólo reproduce algún signo” (Desarrollo del proyecto de mejora. Fragmento del diario de la segunda observación).

Evidentemente, en el proyecto de mejora también hubo espacio para que algunas barreras a la participación saliesen a la luz. La propia tutora explica que algunos aspectos coyunturales al proyecto se convirtieron en limitaciones para ofrecer mayor capacidad de decisión al alumnado: el momento del curso en el que se desarrolló, la presión por completar su programación didáctica, el inminente cambio de etapa y el sentido propedéutico que atribuye a la Educación Infantil respecto a la Educación Primaria, entre otros.

“Bueno, lo más importante que además he comentado ayer con mis compañeras, que a veces no nos damos cuenta, que tenemos una oportunidad muy buena, tal y como tenemos establecidas las clases en educación infantil, con cierta flexibilidad, para disfrutar de ellos de esa manera, disfrutar de ellos y ver que es algo muy bueno para ellos y que a veces nos obsesionamos, quizás demasiado, por hacer muchas cosas escritas, porque lleven muchas cosas hechas a casa, como si tuviéramos que demostrar un poco que trabajamos mucho en clase” (Entrevista final a la tutora).

1153

5. REFLEXIONES FINALES

En esta comunicación hemos tratado de compartir algunas de las principales barreras y ayudas para la participación detectadas por el equipo de investigación, los profesionales de los centros y el propio alumnado participante, que nos permitan y animen a continuar indagando acerca de la importancia de los contextos educativos como facilitadores del aumento de la participación del alumnado en la vida escolar. A partir de aquí, consideramos como prioritarias y susceptibles de reflexiones en profundidad las siguientes:

El trabajo de investigación nos ha demostrado que la participación del alumnado puede ser valiosa y profunda, también en las etapas educativas iniciales donde, con frecuencia, el adulto ha dado por hecho que el alumnado no tiene la madurez o la independencia de juicio suficiente como para proponer mejoras en los procesos educativos. Los proyectos de mejora pueden desarrollarse con independencia de la edad de los alumnos. Una afirmación que también se trasladaba hacia características del alumnado (condiciones de (dis)capacidad, origen sociocultural, sexo o etnia) que el sistema escolar ha convertido, en algunas ocasiones, en motivo de segregación, negación de la participación y en el peor de los casos en factor determinante de la exclusión escolar. Las profesionales de los centros implicadas coinciden en señalar que es posible ampliar los espacios de participación para todo el alumnado, independientemente de la edad y de otras características personales de los niños y niñas. Su paso por el proyecto de investigación sitúa, del mismo modo, el tópico de la participación en un lugar destacado dentro de sus preocupaciones profesionales, sin duda, más privilegiado del que ocupaba antes de su incursión en la construcción de los proyectos de mejora.

Por otro lado, las docentes han expresado diversas dificultades a la hora de desarrollar estos proyectos en un marco de exigencias curriculares y administrativas, poco o nada flexible. Entre otras, adquiere protagonismo la presión que siente el profesorado de estos niveles educativos por alcanzar un determinado desarrollo en los objetivos que marca el currículum y en el aprendizaje de los contenidos. Así pues, el progresivo “academicismo” que se está instalando en los últimos años en la educación infantil debe ser analizado desde un punto de vista crítico, dado que con ello los niveles de participación del alumnado se ven limitados y el trabajo en el aula se hace cada vez más individualista.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- BOLÍVAR, A. (2000): Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid. La Muralla.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Londres. Routledge.
- DÍAZ DE RADA, A. (2003). Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LVIII, 1, 237-262.
- FIELDING, M.(2004). ‘New Wave’ Student voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2, 3, 197-217.
- COCHRAN-SMITH, M. et al. (2009). Good and just teaching: the case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115, 347-377.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.
- STOLL, L. y FINK.D (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona. Octaedro.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- SUSINOS, T y RODRÍGUEZ, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70, 25 (1), 15-30.
- SUSINOS, T., ROJAS, S., y LÁZARO S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5 (2), 83-99.

PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA TRABAJAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD

Vanessa Ausín Villaverde; Fernando Lezcano Barbero; Vanesa Delgado Benito

Universidad de Burgos

vausin@ubu.es

RESUMEN

Este artículo versa sobre la atención educativa que se desarrolla en los centros escolares para la inclusión del alumnado de origen extranjero. Específicamente, se desea presentar un modelo de atención y de consenso entre todas las comunidades autónomas. El modelo de educación inclusiva es la metodología que caracteriza las intervenciones en la escuela, y es, en esta propuesta educativa, en la que deben estar inmersos todos los agentes educativos (profesorado, centro escolar, familias, comunidad educativa). La metodología utilizada en esta investigación ha sido cualitativa, mediante la técnica Delphi. A través de esta técnica se ha construido un documento de consenso para la inclusión educativa del alumnado de procedencia extranjera, compuesto por trece programas. Para su construcción han participado expertos en gestión educativa de catorce comunidades autónomas. Asimismo, estos programas se han valorado según el grado de necesidad, resultando la formación del profesorado el recurso que, según los participantes, requiere mayor atención.

1155

1. INTRODUCCIÓN

El tema central de esta investigación se basa en la respuesta educativa que se está desarrollando en la escuela para atender a la población de origen extranjero escolarizada en los centros educativos de Primaria y Secundaria Obligatoria en España. El objetivo que nos hemos planteado conseguir es conocer cuál es esta respuesta, identificando los programas diseñados, y cómo se implanta en cada comunidad autónoma para diseñar un modelo educativo a través del consenso entre expertos que sirva de guía para la atención educativa a este alumnado.

La característica principal del documento resultante es que, al estar elaborado por la mayor parte de las comunidades autónomas españolas, se basa en un elevado conocimiento técnico de todas ellas y, a su vez, sirve de referencia para la planificación e implementación en cada una.

El modelo conceptual que se ha adoptado es el de la escuela inclusiva coincidiendo con la perspectiva de Morales (2006:39) *“en un contexto inclusivo las diferencias se perciben como diferencias y no como carencias; y al alumnado diferente no se le considera un problema sino una oportunidad más para el aprendizaje”*.

Para comprender en toda su extensión el aula inclusiva, Stainback, Stainback y Jackson (1999) nos revelan cuales son las características principales de esta metodología:

- La filosofía de las aulas inclusivas es que todos los niños/as pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad.

- En las reglas de las aulas inclusivas, es normal que se presenten los derechos de cada miembro. Estas reglas reflejan un tratamiento justo e igual de respeto mutuo entre los alumnos, así como con los demás miembros de la escuela y la comunidad.
- La enseñanza dentro de las aulas inclusivas está adaptada al alumnado, prestando el apoyo y la asistencia necesaria para que los alumnos puedan conseguir los objetivos curriculares adecuados.
- Si un alumno/a requiere determinados servicios o ayudas para desenvolverse satisfactoriamente en el plano educativo y social, estas medidas se proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema diferente. Para ello, los principales instrumentos que se acercaran al alumnado por parte de los profesionales son:
 - Fomento de las redes naturales de apoyo. Utilizando la ayuda de los propios compañeros/as, promoviendo las relaciones activas y de ayuda entre ellos.
 - Adaptación del aula. Cuando es necesario la ayuda de un profesional “experto” y externo al aula para cubrir las necesidades específicas de un alumno/a, el sistema de apoyo se articula de tal forma que el resto de alumnos/as de la clase también se benefician de dicho profesional, y así su trabajo no solo se dirige a un alumno/a en particular, sino que se canaliza a toda la clase de forma general.
 - Capacitación. El profesor no maneja el control total de la clase sino que delega la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo al grupo.
 - Fomento de la comprensión de las diferencias individuales. En las aulas inclusivas el docente hace el esfuerzo consciente de orientar al alumnado para que comprendan y aprovechen las diferencias individuales.
 - Flexibilidad. Puesto que la educación inclusiva es un fenómeno reciente para afrontar las distintas necesidades de los individuos en ambientes educativos naturales y para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Construir y validar un modelo para la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero adaptable a las características de cada Comunidad Autónoma, en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Conocer el grado de necesidad de cada uno de los programas para trabajar desde la perspectiva de la inclusión y la interculturalidad.

3. METODOLOGÍA

La metodología de investigación, que se ha utilizado en este estudio para la creación del documento de consenso para la Inclusión Educativa del alumnado de procedencia extranjera, ha sido cualitativa.

Según Martínez (2006) la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza pro-funda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo, que es el todo integrado, no se opone a lo cuantitativo, que es solo una aspecto sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

En este ámbito se puede considerar que la investigación educativa comprendida desde esta perspectiva cualitativa se entiende como un acto sustantivo y comprometido que tiene el propósito de abordar las problemáticas y situaciones que afectan un contexto socioeducativo particular. Todo ello con el fin de producir o descubrir nuevos elementos teóricos y realizar acciones, que modifiquen o transformen la realidad estudiada, desde lo cognitivo y valorativo de las prácticas cotidianas; lo que implica la generación de nuevos aprendizajes, nuevas teorías, reflexiones y acciones a partir de la investigación (Delgado de Colmenares, 2002).

La técnica seleccionada, para la construcción del modelo que integrará los programas educativos para trabajar desde una perspectiva inclusiva e intercultural, es la Delphi.

Según Parisca (1995) esta técnica se basa en el principio de inteligencia colectiva y trata de lograr un consenso de opiniones expresadas individualmente por un grupo de personas seleccionadas cuidadosamente como expertos/as calificados en torno al tema. Esta técnica es un sistema de previsión grupal que se nutre del juicio de expertos

En este sentido, hay que plantear el carácter activo de las personas que realizan investigación educativa de corte cualitativo, ya que estos sujetos son constructores y modeladores de la realidad de la que forman parte. Por ello, estos investigadores/as tienen derecho a participar en el proceso de investigación y a conocer los resultados obtenidos durante el mismo, con la finalidad de realizar los cambios y transformaciones pertinentes.

4. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación que se ha realizado en la presente investigación está compuesto de tres fases, cada una de las cuales se relacionan entre sí, como puede verse en la Figura I.

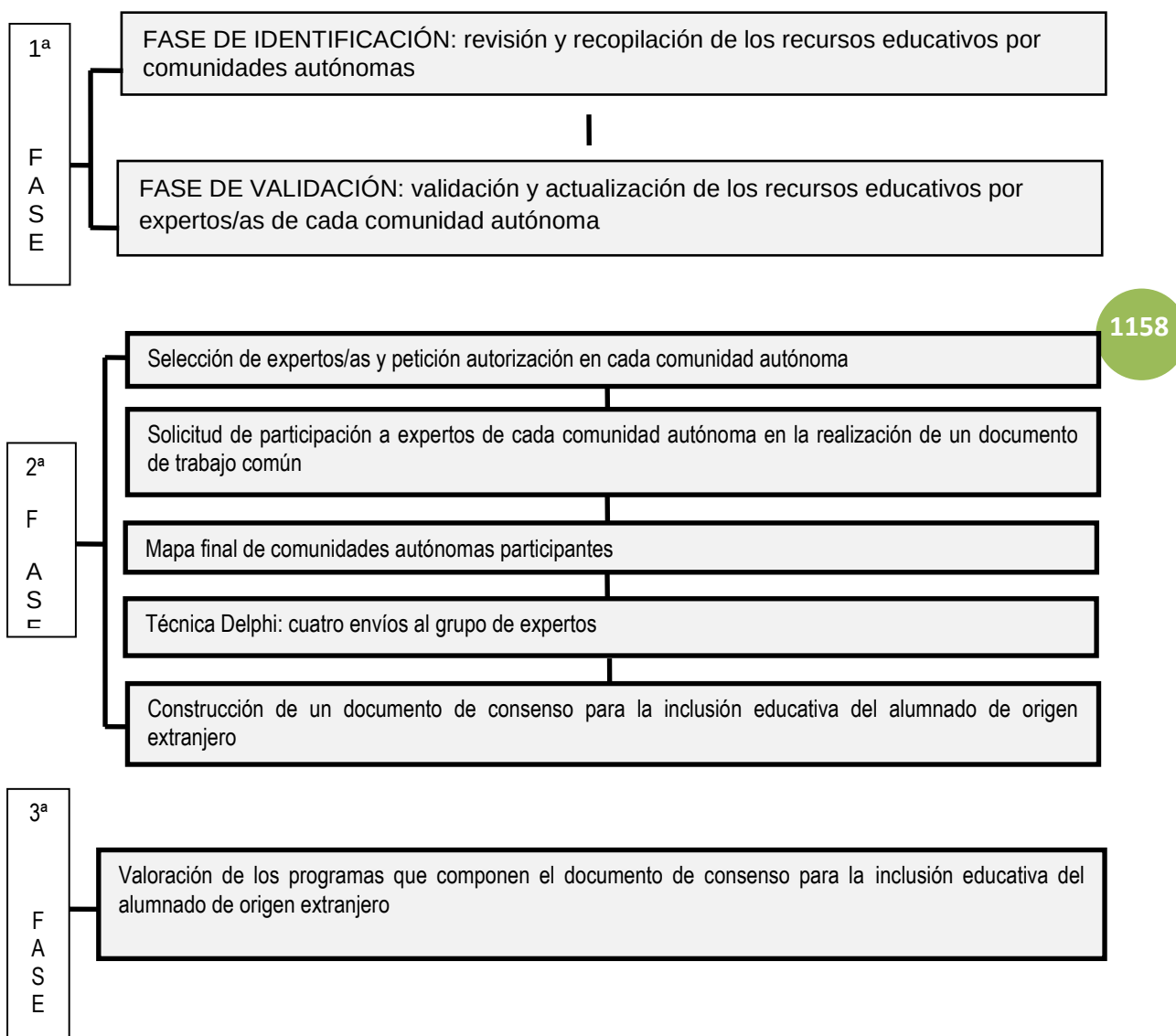


Figura I: Proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia.

a. Primera fase

El objetivo de esta fase ha sido la identificación de los programas educativos que se desarrollan en cada comunidad autónoma en relación a la atención educativa al alumnado de origen extranjero.

Estos programas se han extraído de tres fuentes de información:

- a. Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE) es un proyecto del IFIIE (Centro de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) y, por tanto, del Ministerio de Educación, que

nace como respuesta a las inquietudes de los profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones

- b. Páginas web de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas
- c. El estudio del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) titulado '*La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*' (2005). Este texto recoge una síntesis de las medidas establecidas y desarrolladas con el fin de atender a las necesidades educativas del alumnado de procedencia extranjera en cada una de las comunidades autónomas.

Con la información recabada en estas tres fuentes se elaboró un documento individual para cada comunidad. Posteriormente, este texto fue revisado y validado por profesionales de inclusión educativa en cada una de ellas, con el objetivo de ajustarlo a su realidad.

En esta fase participaron todas las regiones, excepto Castilla y León.

b. Segunda fase

Concluido el proceso de revisión y validación de los programas educativos en la fase anterior se inicia la técnica Delphi, para la construcción de un modelo educativo de consenso. El documento de trabajo presenta las siguientes características:

- Está formado por el conjunto de programas de atención e inclusión educativa a este alumnado, extraídos a partir de los recursos validados por cada comunidad autónoma en la primera fase
- Algunos de estos programas deben entenderse en el marco general de planificación y organización educativa

Seguidamente, se procedió a la petición de autorización para la participación en la técnica Delphi (Consentimiento informado). Los criterios elegidos para seleccionar los expertos/as en el estudio han sido:

- Experiencia o conocimiento relacionados con los recursos de atención educativa para el alumnado de origen extranjero escolarizado en Educación Primaria y Educación Secundaria en su comunidad autónoma.
 - Conocimiento de la realidad educativa de este alumnado y la intervención didáctica más adecuada a las características grupales e individuales.
- El equipo se configurará con profesionales de diferentes comunidades autónomas

Las comunidades autónomas que no accedieron a participar fueron Castilla y León, Murcia y Madrid. El equipo estuvo compuesto por 14 comunidades.

La técnica Delphi ha estado formada de cuatro envíos a través de los cuales se ha ido construyendo el documento de consenso. La información más relevante extraída en cada envío ha sido la que se expone a continuación.

Envío 1. Consistió en la remisión del índice de los 12 programas que formaban el documento base creado a partir de la información de la primera fase. Las instrucciones eran que el panel de expertos leyese el texto y reflexionasen si consideraban que faltaba algún programa o si era necesario eliminar alguno.

Envío 2. Se adjuntaron los primeros cuatro programas (para facilitar la revisión al panel de expertos) que formaban en documento. Las instrucciones para la cumplimentación fueron la lectura, modificación, ampliación o eliminación de los aspectos que considerasen necesarios en cada programa. En este envío surgió un nuevo programa.

Envío 3. Se remitieron los ocho programas restantes que formaban el documento base. Las instrucciones para la cumplimentación fueron las mismas que en el envío anterior.

Envío 4. Ha constado de la recopilación de todos los programas recogidos en los envíos anteriores con las aportaciones que se han recibido a lo largo de todo el proceso de investigación con expertos/as. Las contribuciones recibidas se han analizado teniendo en cuenta la globalidad del documento e intentando salvar las especificidades propias de cada comunidad autónoma.

c. Tercera fase

Esta etapa ha consistido en la valoración de cada programa por parte del panel de expertos. Para ello se ha pedido a cada miembro del equipo que valore los recursos en una escala del 1 al 5 según el grado de importancia de cada uno de los programas. Estas puntuaciones han generado el siguiente orden de prioridad en relación a la atención educativa al alumnado de origen extranjero:

- Fundamental: los recursos que están en esta categoría han obtenido una puntuación media entre 4,8 y 4,5. Estos programas deben ser implementados por todas las comunidades autónomas dándose una prioridad absoluta. En ningún caso deben ser cuestionados, dado el grado de interés.
- Importante: estos programas se encuentran una puntuación entre 4,49 y 4,20. Todos los incluidos deben ser implantados en las comunidades y solo con carácter excepcional pueden ser excluidos del proceso de implantación.
- Básico: los programas se encuentran entre 4,19 y 3,90. Los recursos aquí incluidos pueden ser valorados prioritariamente por los centros, atendiendo a diferentes criterios: número de alumnos/as de origen extranjero, estudiantes solicitantes de las acciones, demanda de apoyos específicos...

- De interés: los programas se encuentran en una puntuación entre 3,89 y 3,60. Éstos se implantarán en las comunidades autónomas si se cuenta con los recursos económicos, materiales y personales necesarios para su desarrollo.
- Valorable: programas con un rango de puntuación entre 3,59 y 3,29. Los de esta categoría se valorarán por cada centro educativo. Debemos precisar que, implican escasos recursos económicos y prioritariamente una implicación personal.

RESULTADOS

Una vez visto el proceso de construcción del documento de consenso para la inclusión educativa del alumnado de procedencia extranjera mediante la técnica Delphi, mostraremos los programas que forman el texto y la valoración obtenida.

Respecto a la estructura del documento comentar que está formado por 13 programas, diseñados con el objetivo de responder a las necesidades educativas del alumnado, profesorado, familias y comunidad educativa. La redacción de los mismos se ha extraído, en todo o en parte, de la información recogida en cada comunidad autónoma.

Programa	Puntuación Media	Posición	Valoración
Plan de formación para el profesorado	4,78	1	Fundamental
Plan de acogida e inclusión	4,71	2	
Plan marco de acogida e inclusión	4,57	3	
Programa de apoyo lingüístico	4,5	4	
Tutor de acogida y/o coordinador de interculturalidad	4,28	5	Importante
Programa de enlace con el entorno	4,23	6	
Programa de mediación intercultural	4,21	7	
Programas para el conocimiento y mantenimiento de la lengua y cultura de origen	4,14	8	Básico
Centros de recursos para trabajar la educación intercultural	4,07	9	
Alumnado mentor de acogida	3,92	10	
Servicio de interpretación y traducción	3,78	11	De interés
Cartelería en las distintas dependencias del centro	3,42	12	Valorable
Guía de información multilingüe del sistema educativo	3,35	13	

Figura II. Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero. Prioridad de los programas.
Fuente: elaboración propia.

A modo de resumen, el documento completo puede consultarse en Ausín Villaverde (2011), plantaremos cuál es el objetivo principal de cada uno de los programas que componen el documento de consenso para la inclusión educativa, ordenados por grado de necesidad:

✓ Plan de formación para el profesorado

Contempla realizar ofertas formativas de sensibilización sobre la educación intercultural para el profesorado en general y sobre la intervención educativa y el aprendizaje lingüístico y curricular para los implicados directamente con este alumnado.

El profesorado necesita que se le forme a cerca de las materias específicas en las que el alumnado de procedencia extranjera precisa un apoyo concreto como son: metodología y didáctica para la enseñanza del castellano o lenguas de las comunidades autónomas, estrategias para la acogida, claves culturales, interculturalidad, (prevención y resolución de conflictos, convivencia)...

1162

✓ Plan de acogida e inclusión al alumnado y las familias de origen extranjero en el centro educativo

Se perfila como un documento de centro donde recoger *el qué* y *cómo* de la atención a este alumnado. Partiendo de la autonomía en la gestión de los centros educativos, estos establecerán las líneas de actuación en los documentos de organización del centro, basándose en la contextualización del centro, el entorno, el alumnado matriculado, etc. Esta planificación se establecerá para cada curso académico en la programación general anual

Este plan puede redactarse en un documento específico o ser transversal a los documentos de organización del centro educativo (Proyecto Educativo, Plan de Convivencia del Centro, Plan de Atención a la Diversidad). Recogerá tres aspectos fundamentales: el Protocolo de Acogida, las Pautas para la sensibilización de la Comunidad Educativa en Materia de Educación Intercultural y los Indicadores de calidad.

✓ Plan marco de Acogida e Inclusión del Alumnado y las familias de Origen extranjero en el sistema educativo

Este programa se caracteriza por ser un documento generalista dentro de la organización y planificación de los centros educativos. Puede considerarse como el eje de vertebración en el que se sustenta la planificación y organización de las actuaciones educativas. Este Plan Marco hará referencia a todos los aspectos generales de la atención educativa a las diferencias desde el punto de vista de la educación inclusiva.

Respecto al alumnado al que se refiere nuestro trabajo, este documento recogerá los criterios generales de actuación en el proceso de incorporación y permanencia del alumnado de origen extranjero al sistema educativo, delimitando las diferencias en los distintos niveles.

Este documento será elaborado por las Administraciones Educativas competentes en cada Comunidad Autónoma y establecerá las pautas generales de organización que se deben tener

en cuenta para que cada centro educativo establezca los recursos y programas adaptados a su realidad.

✓ Programa de apoyo lingüístico.

El objetivo de este programa es propiciar el aprendizaje de las competencias comunicativas y lingüísticas necesarias para la correcta inclusión y promoción en el sistema educativo y al mismo tiempo, reconocer la cultura propia de la Comunidad Autónoma en la que reside.

Este programa se deberá desarrollar, con carácter general, dentro del aula de referencia mediante fórmulas organizativas, agrupamientos (trabajo individual, pequeño grupo, gran grupo y atención individualizada para el alumnado que lo requiera por parte del profesor o de otros compañeros) y programas de intervención variados y flexibles. Este tipo de programa debe ser entendido con carácter excepcional y temporal, adaptándolo a las necesidades específicas de cada alumno/a, previa evaluación de las mismas.

1163

✓ Tutor de acogida y/o coordinador/a de interculturalidad.

La figura de este profesional será clave para la recepción e inclusión del alumnado. El objetivo principal será atender las necesidades específicas derivadas de la inserción en el centro del alumnado de origen extranjero, familias, resto del alumnado, la comunidad educativa, etc. Será el referente en el centro educativo en todo lo relacionado con la educación intercultural. Es decir, este profesional será el responsable de la coordinación, gestión y dinamización de acciones relacionadas con el resto del profesorado del centro con la interculturalidad y la inclusión educativa, en colaboración

✓ Programa de enlace con el entorno

Este programa se define como una iniciativa abierta y de cooperación educativa que trata de dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas que plantea el alumnado de origen extranjero y que no lo es. Esta acción educativa va más allá del ámbito escolar, en el cual pueden intervenir diversas administraciones públicas y entidades culturales, deportivas, de ocio...del entorno.

Este programa se entiende como una red de apoyo a los centros educativos por parte de la comunidad en general, estableciendo una coordinación con los recursos y servicios que se desarrollan en instituciones y organizaciones externas, pero dentro del entorno social de la escuela.

✓ Programa de mediación intercultural.

El objetivo es constituir un apoyo real para el profesorado, los centros educativos, el alumnado de origen extranjero y las familias, promoviendo la acogida e integración de todos en el ámbito educativo. A través de este programa, los centros educativos disponen de una persona que

favorezca la convivencia entre el alumnado de diversas culturas, fomentando la cohesión social e integrando la escuela en la comunidad educativa.

✓ Programa para el conocimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado de origen extranjero

Está dirigido para el alumnado de procedencia extranjera y quedará abierto al alumnado del centro educativo que esté interesado por los rasgos culturales y la lengua de sus compañeros/as y preste atención por acercarse a ellos/as. Este programa se desarrollará con profesorado formado y competente en las diferentes lenguas y culturas de origen del alumnado que integra los centros educativos, creando puentes hacia la convivencia intercultural. La organización del programa puede establecerse en horario escolar o extraescolar y puede contar con la ayuda de agentes sociales de la comunidad educativa, a través de convenios de colaboración.

1164

✓ Centros de recursos para trabajar la educación intercultural

Son un servicio que se encuentran al alcance de toda la comunidad educativa y la sociedad en general que aportan apoyo técnico y didáctico en relación con la acogida e inclusión de la población de origen extranjero en el contexto educativo.

Estos centros deben ser una referencia para la atención educativa de este alumnado puesto que ofrecen respuestas a las necesidades que surjan en los centros educativos y en la comunidad escolar en general dentro de las áreas: educación intercultural, segundas lenguas y atención e integración educativa...

✓ Alumnado mentor de acogida.

Otra figura importante dentro del proceso de acogida de este alumnado, es la que pueden desempeñar los propios compañeros/as en la que se matricule. Esta figura, al no ser un adulto y ser un igual para el alumnado recién llegado, puede desarrollar una función de cercanía y proximidad cubriendo algunas de las necesidades de relación que puede tener este alumnado. Se caracteriza por desempeñar un papel más social, afectivo y con un carácter más individual hacia la persona.

✓ Servicio de Interpretación y Traducción.

El objetivo es facilitar la comunicación y el intercambio de información entre la administración educativa, profesorado, alumnado y familias que presentan un nivel bajo de competencia en castellano o lengua/s de la comunidad autónoma donde resida. Las funciones de este servicio serán las de interpretación y traducción de documentación e información necesaria para mejorar el proceso de inclusión educativa.

✓ Cartelería en las distintas dependencias del centro.

El objetivo de este recurso es facilitar la acogida e integración del alumnado de origen extranjero y sus familias a su llegada al centro educativo, de tal forma que se facilite la ubicación de las diferentes aulas y espacios de uso común del centro. Estos carteles, señalarán las principales estancias del colegio (entrada, salida, aseos, comedor, biblioteca, conserjería, salón de actos, laboratorio, gimnasio, aulas, aula de audiovisuales, aula de informática, aula de plástica, aula de música).

✓ Guía de información educativa multilingüe.

Será un instrumento para proporcionar al alumnado y las familias información básica del sistema educativo, con el fin de facilitar la integración de todos en una sociedad plural que practica los valores de la convivencia. Esta guía estará elaborada con un lenguaje claro y sencillo para que pueda ser entendido por todas las familias y el alumnado. Se podrá entregar a las familias en el momento de la matrícula. Se elaborará en varios idiomas.

1165

CONCLUSIONES

La aspiración de una educación más inclusiva es compleja. Dyson y Millward (2000) nos recuerdan que aspiramos a ofrecer al mismo tiempo una educación común para toda la población, pero también adaptada a las diferentes necesidades y características del alumnado, haciéndolo en el marco de espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos/as puedan necesitar.

En relación a nuestro estudio, podemos considerar que intenta incorporar los documentos y programas específicos para el alumnado de origen extranjero dentro de los generales del centro. Sólo cuando es estrictamente necesario se les da un carácter especializado.

Los programas deben ser revisados y organizados por los docentes implicados e integrarlos en la comunidad educativa, además de ser analizados cada curso académico.

Los programas educativos que se definen en el documento de consenso, construido en esta investigación, están caracterizados por ser medidas de carácter normalizador a partir del modelo de inclusión educativa. Estas respuestas de atención a la diversidad cultural, étnica, lingüística... deben formar parte e integrarse naturalmente con las respuestas educativas dirigidas al resto del alumnado.

Los programas que componen este modelo educativo presentan distintos niveles de desarrollo. En este sentido encontramos programas que establecen las líneas marco dentro de la planificación y organización de las actuaciones educativas, otros que establecen pautas genéricas en la actuación educativa dirigida a diferentes actores de la realidad educativa y los que se desarrollarían directamente dentro de la escuela.

La familia, la comunidad educativa y los apoyos naturales existentes en los centros escolares, son elementos imprescindibles en este modelo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSÍN VILLAVERDE, V. (2011). Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. Recuperado el 30 de Enero de 2012, de: <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/handle/10259/174>.
- DELGADO DE COLMEMARES, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere (Venezuela)*, 16, 405-411.
- DYSON, A y MILLWARD, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- MARTÍNEZ, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología (Perú)*, 9(1), 123-146.
- PARISCA, S. (1995). El método Delphi. Gestión tecnológica y competitividad. En S. PARISCA, *Estrategia y filosofía para alcanzar la calidad total y el éxito en la gestión impresional* (129-130). La Habana: Academia.

LA PLANIFICACIÓN INDIVIDUALIZADA COMO ELEMENTO DE VÍNCULO ENTRE LA PROGRAMACIÓN DE AULA Y LA ATENCIÓN PERSONALIZADA

Olga Pedragosa; Robert Ruiz; Jaume Miquel March; Lluís Solé
Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas
olga.pedragosa@uvic.cat

RESUMEN

La presente comunicación sintetiza el proceso de reflexión y debate desarrollado en un centro de educación infantil y primaria, en torno al proceso de planificación individualizada. Además, se incluyen los elementos esenciales destacados para llevar a cabo estos procesos de adaptación del currículum desde un planteamiento inclusivo.

1167

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el marco curricular establecido en la LOE (2006) especifica que para una atención educativa inclusiva a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo será necesario incorporar elementos de personalización de la enseñanza a partir del diseño de planes individualizados. Más concretamente, en el contexto educativo catalán, dichos planes individualizados se concretan de forma más detallada en las correspondientes órdenes de evaluación tanto de infantil como de primaria, la Orden EDU/484/2009 y la Orden EDU/296/08¹²⁴ para la que se establece el procedimiento, los documentos y los requisitos formales para el proceso de evaluación en la etapa de educación infantil y primaria respectivamente. Aunque las características propias de cada etapa (obligatoriedad, estructura del currículum...) nos impide poder hablar por igual de ambas etapas, en lo que se refiere al proceso de personalización de la enseñanza, en concreto en el diseño y elaboración de los planes individualizados, debemos establecer muchos elementos en común. En este sentido se pone de manifiesto que la elaboración de planes individualizados se entiende en todo momento como una medida extraordinaria y excepcional para los alumnos que – por diferentes condiciones y situaciones- no puedan seguir con normalidad el currículum escolar.

Desde este enfoque, se insiste –como elemento previo a la realización de planes individualizados- en la necesidad de desarrollar planificaciones de aula dirigidas a todo el grupo clase, como una primera medida de adaptación, quizá menos individualizada o menos específica, pero que en cualquier caso, supone un primer elemento de la cadena para una adecuada toma de decisiones posteriores. Para ello, aunque en la disposición normativa no se

¹²⁴ Destacar que dichas ordenes de evaluación derogan los aspectos recogidos hasta el momento en la orden de 25 d'agost de 1994 per la qual s'estableix el procediment per l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum general del sistema educatiu. DOGC, núm. 1947.

recoge de forma explícita, si que creemos importante destacar una apuesta clara para el desarrollo de unidades didácticas o de programación multinivel que sean accesibles desde un inicio a una amplia mayoría del alumnado y que además, se trate de unidades de programación ya previamente diseñadas con la suficiente flexibilidad para considerar distintas formas de participación, enseñanza o evaluación de los contenidos curriculares. Así pues, en total acuerdo al artículo 5.1 de la orden de evaluación en la educación primaria, previamente al diseño de planes individualizados será necesario verificar previamente la adecuación de objetivos, contenidos y/o actividades curriculares para atender personalmente a los alumnos. Recomendamos revisar en este sentido, las propuestas desarrolladas por parte del mismo equipo de investigación (ver Ruiz, 2008), en torno a la aplicación de la programación multinivel en los centros educativos desde el planteamiento del diseño universal en el aprendizaje (Rose i Meyer, 2002).

La aplicación de procesos de personalización en los centros educativos no se ha caracterizado – en estos últimos tiempos- por ser procesos, a ojos del profesorado, efectivos en la atención directa dentro del aula del alumnado con necesidades, ni tampoco por ser procesos conocidos, claros y compartidos por parte de dicho profesorado (Ruiz et. Alt. 2002). No obstante, lógicamente se identifica esta práctica como una herramienta esencial y clave en la atención de los alumnos con necesidades educativas además de una recomendación internacional de organismos como la UNESCO (2001) y la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales (2003).

CONTEXTO Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Nuestra experiencia se sitúa en un centro educativo de educación infantil y primaria de la comarca de Osona. Dicho centro destaca la necesidad de replantear los procesos de personalización de la enseñanza, dado los pobres resultados de las experiencias que hasta el momento habían experimentado en la línea de los trabajos descritos por Echeíta 2006. Efectivamente, se constataban dificultades en torno a la concepción de la propia planificación individualizada en cuanto a finalidades, criterios en el marco de una educación inclusiva y en relación a los procedimientos prácticos y funcionales para llevar a cabo dicho proceso. Así pues, fruto de una evaluación inicial de la situación se constató que el profesorado del centro educativo manifestaba¹²⁵:

- Desconocimiento de las cuestiones más conceptuales y legislativas de los planes individualizados,
- Desconocían procedimientos prácticos para desarrollar dichas prácticas y además,

¹²⁵ La recogida de información se realizó a partir de tres instrumentos concretos: en primer lugar en una sesión inicial de planificación del curso o asesoramiento entre el equipo directivo, y la profesional de educación especial del centro y la asesora, en un segundo lugar a través de un cuestionario A dirigido a todo el profesorado del centro y en tercer lugar, de una sesión de puesta en común entre el profesorado y la asesora a partir del análisis de los resultados obtenidos en la reunión inicial y los cuestionarios respondidos.

- Se manifestaban poco satisfechos de las prácticas desarrolladas hasta el momento desde un punto inclusivo. Veían pues que los resultados obtenidos, frecuentemente, después de largos procesos de planificación, suponían en general pocas mejoras directas en la participación, el acceso o el progreso del alumno para el cual se diseñaban dichas estrategias.
- Manifestaban un importante desajuste o distancia entre las decisiones tomadas o recogidas en el marco del plan individualizado y en lo que sucedía en el día a día en clase.
- Percibían un determinado modelo de planificación que implicaba únicamente, rebajar contenidos con resultados pobres a nivel de significatividad y de interés para el alumno.
- Constataban poca participación del mismo alumno y de los padres en relación a las propuestas desarrolladas hasta el momento.

Considerando esta situación inicial en el centro, se establecieron conjuntamente las prioridades del proceso de formación/asesoramiento que debían permitir introducir mejoras en éste sentido. Se abordaron los siguientes contenidos:

1. Cómo entendemos el proceso de planificación individualizada en nuestro centro educativo y desde un punto de vista inclusivo.
2. Cuáles deben ser las finalidades y los propósitos de un proceso de planificación individualizada.
3. ¿Qué criterios debemos considerar entorno al proceso de la planificación individualizada: cuando, como, quién, para quién iniciar y desarrollar el proceso?
4. ¿Cuál va a ser el procedimiento a nivel de centro? Activación del proceso a partir de la demanda, valoración y determinación de la elaboración del plan individualizado y evaluación del proceso y de los resultados.

El proceso de formación/asesoramiento y por lo tanto las distintas sesiones de trabajo se articularon a partir de tres ejes fundamentales. En primer lugar en relación a como se desarrollan actualmente dichas prácticas en nuestro centro (puntos fuertes que parece importante mantener o reforzar y puntos débiles que debemos mejorar) en segundo lugar, cuales son las directrices normativas al respecto y las recomendaciones de los expertos en el marco de una educación inclusiva y finalmente, en tercer lugar, qué aspectos nos vemos en condiciones de asumir, aplicar o considerar en nuestro centro educativo dada su singularidad y sus criterios de actuación. Se realizaron ocho sesiones de formación con la asesora y entre las distintas sesiones el centro trabajó autónomamente a partir de la coordinación de la comisión de atención a la diversidad del centro.

RESULTADOS

Una vez desarrollado el proceso de formación y asesoramiento y de toma de decisiones por parte del centro educativo, describiremos sintéticamente algunas de las consideraciones más

relevantes entorno a los cinco apartados clave de los contenidos del curso antes destacados y que por tanto, significan los resultados directos de nuestra experiencia¹²⁶.

1.- ¿Cómo entendemos el proceso de planificación individualizada en nuestro centro educativo desde un punto de vista inclusivo?

- El proceso de planificación individualizada debe ser una medida extraordinaria y de carácter individualizado para cada alumno. (No concebimos adaptaciones de grupo)
- Este proceso debe ser fruto de una toma de decisiones en torno a los elementos del currículum general, por tanto, en cualquiera de las distintas fases del procedimiento se visualizaran distintos elementos curriculares que orientaran en las adaptaciones.
- Cualquier proceso de personalización incluirá toma de decisiones a corto plazo para decidir en relación al día a día y la participación del alumno en clase. Además, de tomar decisiones más a largo plazo ya sea a nivel de prioridades educativas como también a nivel de evaluación.
- Consideraremos cualquier proceso de plan individualizado como un proceso abierto y flexible, en el cual se incorporaran los elementos de mejora que se consideren.
- El punto de referencia para la elaboración del plan individualizado será la planificación general del aula y del curso, se estimará excepcionalmente la necesidad de tomar como referencia contenidos y objetivos propios de otras etapas o ciclos educativos.
- La concreción del plan individualizado será principalmente responsabilidad del tutor del alumno con la implicación de todos/as los maestros/as que consideren necesario realizar un proceso de adaptación de su área curricular. En este sentido, el alumno debe tener adaptadas todas aquellas áreas en las cuales se ha considerado necesario la realización del plan individualizado. Se evita así, una práctica generalizada de adecuar únicamente las áreas consideradas más instrumentales.
- Cualquier toma de decisiones, sobre todo las referentes a más largo plazo, consideraran las potencialidades del alumno y por tanto, se priorizarán objetivos maximistas.

1170

2.- ¿Cuáles deben ser las finalidades y los propósitos de un proceso de planificación individualizada?

Dada la estructuración y la determinación de los planes individualizados en nuestro sistema educativo, resultan evidentes las finalidades y propósitos de un proceso de planificación individualizada. No obstante a nivel de centro, se consideró necesario que desde una lógica inclusiva debíamos hacer más hincapié en dos determinados aspectos:

¹²⁶ Metodológicamente se recogieron los datos a partir del análisis del contenido trabajado y discutido en las distintas sesiones de formación y asesoramiento, además de las valoraciones finales explicitadas por el profesorado. Parte de dichas reflexiones se constataron en un documento de centro aprobado por claustro que se anexó al Plan de Atención a la Diversidad del Centro.

En primer lugar, se asumió que el proceso de personalización de la enseñanza a partir de un plan individualizado debía suponer –para el alumno y sus familias- una garantía en relación a la participación del alumno en el currículum general. Precisamente, en la lógica de las recomendaciones de la UNESCO (2001), las decisiones en un plan individualizado deberían identificar y eliminar las barreras en el proceso de aprendizaje y promover el máximo acceso del alumno al currículum general. Precisamente, el plan individualizado había de considerarse decididamente en una medida de inclusión.

Así mismo y en segundo lugar, la realización de un plan individualizado implicaba una segunda garantía para el alumnado, en relación a la evaluación, en tanto que se convierte el instrumento que asegura la coherencia entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y el de evaluación y por tanto también, en relación a la promoción y acreditación del alumnado.

3.- ¿Qué criterios debemos considerar entorno al proceso de la planificación individualizada: cuando, como, quién, para quién desarrollar el proceso?

Para responder dichas cuestiones, consideramos como punto de partida las directrices recogidas en las distintas disposiciones normativas al respecto, pero dada la ambigüedad de muchos elementos, se estableció a nivel de centro que:

La iniciación del plan individualizado se realizaba haciendo una primera revisión de las necesidades del alumno (mediante un proceso de evaluación psicopedagógica) en relación a los criterios de evaluación del ciclo. A partir de este pequeño ejercicio se podía anticipar si el alumno podía requerir, efectivamente, un plan individualizado. De esta forma, si se anticipaba en general que el alumno no podría adquirir los mínimos establecidos a nivel de ciclo, podía ser un indicador que debíamos diseñar un nuevo camino.

En segundo lugar, el proceso de planificación individualizada también se debía activar, sólo cuando el profesorado ya hubiera puesto a disposición del alumno un conjunto de medidas, más generales de la programación multinivel.

En tercer lugar, un plan individualizado se consideraba después de valorar la posibilidad de repetición. Se partía de la idea que, aunque con más tiempo, si el alumnado podía acceder a los contenidos curriculares, era más oportuna una repetición que una adaptación de éste rango.

Finalmente, en cuarto lugar, la determinación de realizar de un plan individualizado y el diseño del plan individualizado no debían suponer una demora de más de un mes de curso. Precisamente, el hecho de plantear un modelo abierto y flexible, debía facilitar la iniciación de dicho proceso. Así mismo, se valoró que la elaboración de un plan individualizado no debía ser más allá de un curso académico y con una evaluación trimestral mínima.

4.- *Cuál va a ser el procedimiento a nivel de centro? Activación del proceso a partir de la demanda, valoración y determinación de la elaboración del plan individualizado y evaluación del proceso y de los resultados.*

La concreción de un plan individualizado se constituirá de acuerdo a la siguiente secuencia de pasos¹²⁷:

Fase previa:

Proceso de determinación de la realización del Plan Individualizado según los criterios y requerimientos administrativos así como los acuerdos de centro establecidos.

1172

Fase diseño:

1.- Determinación de prioridades educativas. Se estimaron dos opciones en relación a este aspecto. En primer lugar se planteó partir de los objetivos generales del área, pero en este caso se consideró más factible partir del segundo elemento planteado que fueron los contenidos curriculares de ciclo. Para el equipo docente era más práctico trabajar a partir de contenidos curriculares de ciclo y área que no los objetivos de etapa. En el caso de este centro concreto, únicamente se disponía de los objetivos de ciclo del área de lengua.

Así pues, un primer apartado del plan individualizado consideraba las prioridades educativas para el alumno en relación a los contenidos de ciclo previstos en el currículum.

2.- Concreción de la participación del alumno en el aula: en este apartado, se determinó partir de las unidades didácticas del grupo clase ya que esto permitía que por un lado la toma de decisiones fuese en relación al currículum general y por otro, que estas decisiones fuesen tomadas en relación a un elemento que marcara el día a día del profesorado y que, lógicamente, determinase qué pasaba en el aula. En este punto, también se acordó que la programación de aula era el documento que debía recoger dichos cambios o adaptaciones, ya que podían servir de referente para otros alumnos y además enriquecer la diversidad de actividades de la programación general. Así mismo, esto garantizaba que cada maestro se implicase en la toma de decisiones, que efectivamente se tuviesen las adaptaciones en un documento funcional y accesible y familiar al profesorado y además, considerando las dimensiones que podía tomar el plan individualizado, suponía una simplificación del documento final de plan individualizado. Se consideró más oportuno y práctico recoger la participación del alumno en la programación de aula que no en el documento individualizado que tenía continuidad a nivel de etapa.

3.- Determinación de los apoyos previstos: a partir de la coordinación con los profesionales específicos que participaban en la atención del alumno. Profesionales del centro u otros servicios

¹²⁷ Cabe destacar que el proceso de asesoramiento y las sesiones de trabajo por parte del centro, implicó el diseño de unos protocolos de trabajo coherentes con el modelo expuesto.

educativos así como también los emplazamientos en los cuales se desarrollaba la educación del alumno. Partiendo, lógicamente, la prioridad para aquellos contextos de más inclusión.

4.- Adecuación de los criterios de evaluación previstos de carácter general a las necesidades del alumno. En este caso, se planteó la toma de decisiones en relación a los criterios de evaluación de ciclo previstos en el currículum y considerado una revisión trimestral al respecto.

CONCLUSIONES

Resulta evidente que la falta de procedimientos claros y precisos en el proceso de personalización de la enseñanza, genera incertidumbre entre el profesorado ya que se percibe como una gran envergadura burocrática y poco funcional. La experiencia llevada a cabo en este centro permitió vincular elementos de la práctica diaria del maestro generalista, de los especialistas (dentro y fuera del centro) así como también de participación de los padres en el proceso de toma de decisiones hacia el proceso educativo del alumno. En este sentido, entender la realización de un plan individualizado como un proceso de toma de decisiones abierto y participativo significó romper con muchos tópicos y concepciones erróneas entorno a la personalización de la enseñanza. Además permitió reflexionar de forma activa cuales habían de ser los elementos clave para hacer que dichas prácticas educativas se orientasen progresivamente hacia una mayor inclusión para todo el alumnado.

1173

BIBLIOGRAFÍA

- AGÈNCIA EUROPEA PEL DESENVOLUPAMENT DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL (2008) Especial needs education. Country data, 2008.
- ECHEITA, G. (2006) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1994). Ordre de 25 d'agost de 1994 per la qual s'estableix el procediment per l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum general del sistema educatiu. DOGC, núm. 1947.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2008). Ordre EDU/296 /2008 de 13 de juny, per al qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. (DOGC núm. 5155, de 18/06/2008)
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006) de 3 de mayo. Boe, núm. 106.
- RUIZ, R. (1997) Les Adaptacions Curriculars Individualitzades a L'escola Inclusiva Com a Element D'un Sistema. Consideracions Sobre La Seva Extrapolació Al Nostre Sistema Educatiu Suports, Vol 1, Núm. 1, Pàg. 45-54
- RUIZ, R. (1999) Algunes Reflexions I Propostes Sobre Aspectes Conceptuals I Pràctics De Les Adequacions Curriculars. Disseny De "Bases Curriculars Comunes" Per a Tot L'alumnat I Adequació Personalitzada Del Currículum. Suports, Vol 3, Núm, 2. Pàg. 121-148
- RUIZ, R., PUJOLÀS, P., MARIN, T., PADRÓS, N., PEDRAGOSA, O., RIERA, G. (2002) Anàlisi De Pràctiques Educatives Vinculades Amb Les Adequacions Curriculars Individualitzades. Documents De Recerca. Universitat De Vic

UNESCO (2001) Understanding And Responding To Children's Needs In Inclusive Classrooms.
a Guide For Teachers.

RUIZ, R. (2008a) *Plans Múltiples I Personalitzats Per a L'aula Inclusiva*. Vic: Eumo Editorial.

ROSE, D.H. MEYER, A. (2002) *Teaching Every Student In The Digital Age: Universal Design For Learning*. Baltimore: Association For Supervision And Curriculum Development.
[Http://www.Cast.Org/Teachingeverystudent/Ideas/Tes](http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes)

LA ESCUELA INCLUSIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UNA REALIDAD EN LA REGIÓN DE MURCIA

Ascensión Palomares Ruiz; Antonio Carlos González López; Daniel Garrote Rojas

Facultad de Educación de Albacete

Ascension.Palomares@uclm.es

RESUMEN

Esta investigación partió de la necesidad de dar respuesta al interrogante: ¿Se aplican las medidas y estrategias de educación inclusiva para el alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia? La principal novedad de este estudio radica en que nos centramos en el alumnado con NEE de la ESO. La utilidad del trabajo nos venía como contribución investigadora de la puesta en marcha de las “Buenas Prácticas Educativas” en la Educación Secundaria con el alumnado de NEE de la ESO en la Región de Murcia. El problema de investigación se planteó en 2009 y se desarrolló hasta enero de 2011. El diseño de investigación se basó en el método de investigación descriptivo-cualitativo, razonado con el análisis de documentos públicos y privados y un Cuestionario con variables cualitativas.

1175

1. INTRODUCCIÓN

El planteamiento de la investigación se justifica por la necesidad de desarrollar un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambios escolares bajo el paradigma de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. En España, los cambios escolares que exigían una Educación Inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido de los mismos (Martínez, Haro, Escarbajal, 2010). Por ello, nos planteábamos hasta qué punto se estaban ejecutando **medidas y estrategias de Educación Inclusiva para el alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia**.

El contexto geográfico-histórico se situaba en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con una población de 1.461.979 habitantes de los que casi un tercio vive en la capital, con más de un 14,5% de habitantes con nacionalidad extranjera. Las colonias de inmigrantes más importantes son la marroquí, la ecuatoriana, la boliviana y la colombiana.

El modelo de la Educación Inclusiva constituye una representación ideal y abstracta para el análisis de la realidad educativa del alumnado con NEE de la ESO en la Región de Murcia. Por tanto, una concepción hipotética de una realidad que puede utilizarse para interpretar las situaciones concretas que existen en las prácticas educativas para el alumnado con NEE de la ESO. En este sentido, coincidimos con Arnaiz (2009), pues una respuesta adecuada a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria supone la estructuración de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles, en las que participe todo el alumnado. En definitiva, como indican Blooth y Ainscow (2002), un proceso de aumento de la

participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares y de reducción de su exclusión.

La importancia de la educación en una región -como la de Murcia- donde existe un retraso estructural de más de siglo y medio es vital para el futuro. No obstante, la oferta educativa se ha diversificado intentando paliar ese déficit.

La formación a nivel de la Unión Europea se ha basado en la educación permanente de la población escolar y adulta; el aprendizaje y los beneficios de los modelos de la Educación Inclusiva y de la Formación Profesional de la Europa del Norte y de Alemania; la introducción de competencias básicas para el alumnado vulnerable de exclusión, orientadas a resultados positivos para su inclusión social y no tanto a los procesos de aprendizajes academicistas; la implicación de los agentes sociales y económicos -incluidos los locales- en el diálogo social sobre la materia de formativa de la población escolar y adulta; la relevancia de las nuevas tecnologías y la accesibilidad a las redes; la atención a otros tipos de formación, como son la “no formal” y “la informal”. Todo ello, nos venía marcando el estudio del proceso investigador dentro del contexto de la Región de Murcia.

En nuestros días, algunos profesionales se siguen planteando si la integración de alumnado con NEE en la ESO no perjudica a la mayoría del grupo-clase. De ahí, que las necesidades de seguir avanzando en nuevos modelos educativos que promuevan un currículo común y diverso, debe ser un objetivo para la ESO, en la Región de Murcia. Además, este problema como indica Acosta (2011) es una dificultad histórica, por lo que se precisan políticas de cambio que revisen la educación secundaria, incluyendo los modelos institucionales y la formación del profesorado. No obstante, han surgido varios investigadores que han elaborado el Informe 2010 del Foro Ciudadano (El otro Estado de la Región), encontrándose con el primer escollo para evaluar la educación reglada ya que se da una ausencia de información pública en aspectos relevantes del sistema educativo, este escollo también era mencionado por Echeita y Duk (2008), en la valoración del proceso de inclusión desde el punto de vista de la Comisión CERMI. El segundo escollo, era la subordinación del sistema educativo al modelo productivo regional que requería mano de obra barata escasamente cualificada y suministrada principalmente por la población extranjera. Este modelo económico explicaba las altas tasas de abandono escolar durante los años de bonanza y la vuelta a las aulas de la población de 16-24 años, tras la crisis. Además, se producía un fenómeno de exclusión de la población inmigrante por parte de las escuelas concertadas, ya que nueve de cada diez inmigrantes se ubicaban en la escuela pública. Situación que las autoridades educativas regionales intentaron remediar con la legislación educativa pertinente. También resulta obvio que la población con Necesidades Educativas Específicas (NEE) también sufre la exclusión con la crisis económica actual, ya que las ofertas educativas son más limitadas, las restricciones de ayudas a la dependencia y las subvenciones a las asociaciones de padres y madres de hijos e hijas con NEE se están recortando drásticamente.

En este contexto, las autoridades educativas regionales se esfuerzan por reglamentar y normalizar estos déficits, a través normativas que pongan las bases de una Educación Inclusiva para el alumnado con NEE, no sólo con la promulgación legislativa sino con la realización de “Encuentros de Buenas Prácticas”, que palien este proceso de exclusión, que la crisis económica está agravando en el alumnado con NEE de la ESO, en la Región de Murcia.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Como indica Kuhn (1980), la relación de la ciencia tiene que vincularse a un **paradigma**. Por tanto, el **paradigma de la Educación Inclusiva de la ESO en la Región de Murcia debe abrir el camino de los Centros y del sistema educativo**, para buscar que los Institutos logren ser comunidades de bienvenida y diferenciadas para el alumnado con NEE, por medio de una educación integral y de calidad con todo el alumnado, sin ningún tipo de discriminación y considerando adecuadamente sus características individuales y personales, así como las medidas ordinarias o específicas que necesiten en el contexto educativo y el esfuerzo por su máximo desarrollo personal, social y profesional.

1177

Coincidimos con Onrubia (2004), cuando manifiesta que, la respuesta a la diversidad en los Centros pasa, fundamentalmente, por la estructuración de situaciones de enseñanza y aprendizaje suficientemente variados y flexibles que permitan al máximo número de alumnos acceder en el mayor grado posible al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos básicos de la escolaridad. Además, como manifiesta Palomares (2004) como factores que dificultan la puesta en marcha de una educación inclusiva, se podrían destacar:

- a) Falta de formación inicial del profesorado que le prepare para aceptar la diferencia como un reto positivo, así como en las nuevas técnicas de actuación colaborativa y reflexiva.
- b) Insuficiente coordinación entre los planes de estudio y las demandas, proyectos y perspectivas de las normativas que recogen la atención a la diversidad, integración, interculturalidad, etc.
- c) Permanencia de directrices generales de corte horizontal, enfocadas hacia un tratamiento homogéneo y uniformador.

Consideramos que –en la sociedad actual- hay que apostar por los Centros inclusivos, en los que se valore la variedad de lenguas y de contextos, potenciando la diversidad cultural (Townsend y Fu, 2001; Harris, Miske y Attig, 2004; Palomares, 2004; Fernández, 2011). Por tanto, el aprendizaje de nuestros alumnos tiene que tener una vertiente individual, con interacción social, pues sin los iguales no se adquiere aprendizaje, información ni comunicación. El alumnado con NEE tiene esta capacidad de aprendizaje en función de sus potencialidades, que debemos promover por estrategias que les orienten al máximo a su inclusión en la sociedad murciana.

3. METODOLOGÍA

El diseño de investigación se basó en el método de investigación descriptivo-cualitativo, basado en la filosofía de la fenomenología, que nos recuerda que la realidad social es única, intentando interconectar los individuos con su mundo externo, en este caso, el alumnado con NEE en la ESO de la Región de Murcia. Es decir, es un método de investigación basado en la interpretación de textos narrativos e instrumentos cualitativos, que el propio investigador le da una interpretación cuando se concluye el trabajo de investigación. Nos queremos referir al enfoque llamado “interpretativo”, método de investigación con el que nos identificamos frente al positivismo, ya que los fenómenos sociales son hechos singulares y complejos. Respecto al método, preferiríamos hablar de una perspectiva interpretativa, frente al dualismo de lo cuantitativo y lo cualitativo porque la investigación en la enseñanza no es sólo un problema de métodos y técnicas sino de conocimiento y de la realidad. Además, cuando se realizó la interconexión entre el alumnado y los docentes en la ESO, se hizo de forma razonado con el análisis de documentos públicos y privados y un Cuestionario con variables cualitativas, referidos al enfoque básico de la Educación Inclusiva.

1178

Como **objetivo general** de la investigación, nos planteamos “*Conocer la realidad sobre la ejecución de las medidas y estrategias inclusivas para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Murcia*”.

Los **Objetivos Específicos** de la investigación son:

1. Analizar algunos documentos pedagógicos, legislativos, investigaciones y Buenas Prácticas referentes al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) referentes a la educación inclusiva.
2. Identificar la actitud, conocimiento y formación sobre Educación Inclusiva de los Jefes y Jefas de Departamentos de Orientación.
3. Comprobar en qué grado se estaban aplicando medidas organizativas con carácter de Educación Inclusiva, para el alumnado con NEE en la ESO, por parte de los Centros públicos de Educación Secundaria, en la Comunidad de Murcia.
4. Reconocer si se realizan algunas estrategias metodológicas de educación inclusiva con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en la ESO.
5. Observar si, en las relaciones profesorado-alumno-familia-centro educativo, se establecen con cauces de la Educación Inclusiva.
6. Conocer si se ofrecen -y consideran- las medidas de evaluación de carácter inclusivo como vehículo de calidad en la educación y formación de los alumnos con Necesidades Educativas Específicas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad de Murcia.

También se ha realizado **un estudio sistemático y comparativo** de algunos de textos teóricos, legislativos relacionados con la educación, prácticas educativas y de investigaciones educativas relacionadas con la Educación Inclusiva. En la investigación de las ciencias sociales debemos preguntarnos –y conocer- el problema a investigar. Por ello, se ha utilizado la técnica de análisis de contenidos de diferentes textos que hacían referencia a la Educación Inclusiva. Entre los textos estudiados, cabría mencionar los de Arnaiz (2003 y 2009), Palomares (1998 y 2004), Moriña (2004); así como la legislación y normativa vigentes.

Otro instrumento de recogida de datos ha sido el **Cuestionario** que se ha pasado a los Institutos que –actualmente- tienen oferta educativa de carácter público en la Región de Murcia. El Cuestionario nos ha permitido obtener de forma objetiva, sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en la investigación.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Los resultados más significativos del Cuestionario fueron:

a) Referentes a los encuestados:

- El 75% de los encuestados eran mujeres.
- El 60 % de los encuestados tenían más de 10 años de experiencia.
- El 74 % de los encuestados se situaban en los ámbitos socio-lingüísticos y científicos-técnicos aparte de sus funciones de orientación propiamente dichas.
- El 46% de los centros encuestados eran urbanos correlacionados con el carácter urbano predominante en la Región de Murcia.

b) Referentes a las “Medidas y Estrategias de Educación Inclusiva para el alumnado con NEE en la ESO de la Región de Murcia”:

- Las Medidas y Estrategias de Educación Inclusiva para el alumnado con NEE en la ESO de la Región de Murcia se estaban aplicando en un porcentaje de más de 50%, atendiendo así al problema de la investigación, como a la normativa educativa del Decreto Nº 395/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- No se realizaban los apoyos dentro del aula, en un porcentaje aproximado a un 50% de los centros de la ESO, bien por rentabilizar los recursos humanos del profesorado, bien porque no se aplicaban las estrategias inclusivas para el alumnado con NEE de apoyo dentro del aula de referencia, dándoles un carácter excluyente a estos apoyos.

Debido a la extensión del análisis de datos y de las categorías del Cuestionario, nos centraremos en los más significativos de la investigación. El análisis descriptivo de los resultados que se recoge en el gráfico 1. En relación con los resultados obtenidos cabría mencionar los apartados referentes a los indicadores o categorías del profesorado y estrategias de metodología inclusiva,

ya que nos sitúan la aplicación y actitud hacia el paradigma de la Educación Inclusiva en la ESO en la Región de Murcia.

En el **Gráfico 1** de frecuencias, se refleja que el porcentaje de apoyo al alumnado fuera del aula, se sitúa en el marcador “*casi nunca*” con un 50%, lo que demuestra el valor negativo para la estrategia “*del apoyo del alumnado con NEE en la ESO dentro del aula de referencia*”.

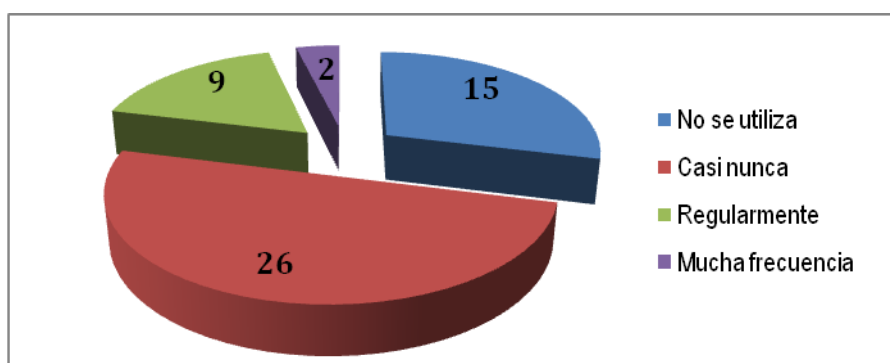


Gráfico 1. Apoyo al alumnado fuera del aula

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones más significativas que se obtuvieron del trabajo de investigación sobre la aplicación y ejecución de las medidas y estrategias inclusivas para el alumnado con Necesidades Educativas Específicas de la ESO en la Región de Murcia fueron:

- **Se aplican y ejecutan con una frecuencia aceptable las estrategias y medidas inclusivas para el alumnado con NEE de la ESO**, en correspondencia con la legislación educativa vigente regional y el paradigma de la Educación Inclusiva que inspira esta legislación.
- **Los Planes de Acogida, uso de Adaptaciones Curriculares, uso de las TIC's, medidas de motivación, agrupamientos flexibles, estrategias de trabajo autónomo y saberes prácticos y enseñanza interdisciplinar están ampliamente establecidas**, entre otras medidas y estrategias inclusivas.
- **Con respecto a la interrelación del centro educativo con las familias aparece que se practican en porcentajes elevados con las familias**, sin concretar si existe esta correlación con los diferentes tipos de familias, ya que la investigación se centra en la verificación del grado de uso de las medidas y estrategias de carácter inclusivo
- **La accesibilidad arquitectónica y otros medios de acceso al currículo** quedan reflejados como que están extendidos, pero los porcentajes de respuestas en marcadores diferentes nos llevan a pensar que los medios de acceso al currículo

continúan teniendo dificultad por parte del alumno vulnerable de exclusión, a pesar de los esfuerzos de las Administraciones educativas.

- En el apartado de **evaluación nos reflejó que se estaban aplicando criterios de Educación Inclusiva, basados en la diversidad y la discapacidad, así como en los saberes prácticos**, que parecen que aumentan el rendimiento escolar. Estos datos habría que correlacionarlos con el grado de absentismo escolar de algunos alumnos y alumnas con discapacidad.
- **El efecto social se ha considerado adecuadamente**, ya que el Cuestionario ha sido realizado en centros públicos, en los que no existe un criterio de selección previo para aceptar a cualquier tipo de alumnado, especialmente a los vulnerables socialmente.

1181

Los resultados del trabajo de investigación basados en estudios de documentos, análisis legislativos y el estudio del Cuestionario, **confirman el problema inicial** que habíamos planteado sobre el **uso de medidas y estrategias de Educación Inclusiva** para el **alumnado con NEE en la ESO en la Región de Murcia**; **excepto** en el apartado referente a los **apoyos específicos dentro del aula de referencia**, que no se realizan de forma generalizada, bien por rendimiento y gestión de los elementos personales del profesorado de apoyo, bien por no concebir esta medida inclusiva como preferente en la ESO en la Región de Murcia.

Resulta evidente que, tanto en esta región como a nivel nacional, estamos viviendo una situación en la que la diversidad de alumnos, familias, profesores, Centros educativos, culturas y procedencias, presentan un escenario en el que los modelos y paradigmas anteriores no son ya válidos, por lo que se precisa una nueva Escuela que incluya a todas las personas, respetando – y potenciando- las diferencias. (Arnáiz, 2003; López Melero, 2004; Ferrer y Martínez (2005); Palomares, 2007; Fernández, 2011; Acosta, 2011). Lógicamente, coincidimos con lo indicado en el preámbulo de la Orden EDU/2949/2010, por la que se crea el *Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad*, al subrayar que el futuro personal, laboral y social de las personas con discapacidad está, en cierta medida, determinado por la educación, basada en principios de normalización e inclusión que, orientada al máximo aprovechamiento de sus capacidades y potencialidades, y mediante las ayudas y medios necesarios, se convierte en un instrumento favorecedor de su desarrollo y de su plena integración.

En base a las conclusiones de la investigación y del análisis de otras experiencias (Acosta, 2011), podemos indicar que no es posible avanzar en una política respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores y en la articulación con dichas representaciones, pues la experiencia revela que el principal escollo y – por tanto- la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado (Palomares, 2011).

BIBLIOGRAFIA

- ACOSTA, F. (2011). *La Educación Secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ARNAIZ, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación
- BOOTH, T. y AINSWORTH, M. (2002): *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- ECHEITA, G. y DUK. (2008). "Prólogo". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Nº 6 (2), 1-6.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. (2011). "La Escuela Inclusiva: realidad intercultural". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 55(2).
- FERRER, G. y MARTINEZ, S. (2005). "Formació de les families en el marc de l'escola inclusiva: Un repte per a les comunitats d'aprenentatge". *Revista Educar* Nº 35, 71-85.
- HARRIS, R, MISKE, S. y ATTIG, G. (2004): *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive Learning-Friendly Environments*. Bangkok: UNESCO.
- KUHN, T.S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E.
- LOPEZ MELERO, M. (2004). "La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades". En SINPÁN, A. (Coord.): *Educación en la diversidad en el Siglo XXI*. Zaragoza: Mira, 31-65.
- MARTINEZ, R.; DE HARO, R.; y ESCARBAJAL, A. (2010). "Una aproximación a la Educación Inclusiva en España". *Revista Educación Inclusiva*. Vol.3 (1), 149-164.
- MEC (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre (BOE del 18), por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa de Alumnado con Discapacidad.
- MORIÑA, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona. Aljibe.
- ONRUBIA, J. (Coord.) (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- PALOMARES, A. (1998). *Educación Especial y Atención a la diversidad*. Albacete: Publicaciones Universidad.
- PALOMARES, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PALOMARES, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PALOMARES, A. (2011). "El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación". *Revista de Educación*, Nº 355, 327-325.
- TOWNSEND, J y FU, D. (2001). *Paw's story: A loatian refugee's lonely entry into American literacy*. Journal of adolescent & adult literacy. Vol. 45(2), 104-114.

APLICACIÓN DEL PROGRAMA CA/AC (COOPERAR PARA APRENDER/APRENDER A COOPERAR. PROGRAMA DIDÁCTICO PARA ENSEÑAR A APRENDER DE MANERA COOPERATIVA) EN UN GRUPO CLASE DE SEGUNDO CURSO DE LA ESO EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

Montse Juvé; Gemma Riera; Pere Pujolas

Universidad de Vic

[\(mjuve12@gmail.com\)](mailto:mjuve12@gmail.com)

1183

RESUMEN

La presente comunicación está vinculada a una investigación llevada a cabo por una profesora de secundaria y al mismo tiempo estudiante de doctorado. En éste programa de doctorado se promueven investigaciones relacionadas con los grupos de investigación de la Universidad de Vic. Uno de estos grupo es el (GRAD: Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad), y es en el cual se suscribe ésta investigación. En la investigación se pone en práctica un programa didáctico elaborado por dicho grupo, y con la finalidad de satisfacer las necesidades del grupo clase en el cual se ha aplicado. El programa parte de un enfoque inclusivo y su objetivo es poner a la práctica una estructura cooperativa del aprendizaje, para que pueda ser un punto de partida para mejorar la práctica educativa en el aula y así conseguir mejorar el clima del aula y el rendimiento escolar de todos y cada uno de los alumnos. La investigación se ha llevado a cabo en el segundo curso de la ESO y en el área de Ciencias Naturales, de un Instituto de Educación Secundaria de Cataluña.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida de esta experiencia, es un proceso de formación-asesoramiento sobre la implementación del trabajo cooperativo en un grupo de alumnos de 2º de la ESO de un centro de Educación Secundaria de Cataluña, en la ciudad de Vic, con el objetivo de introducir en el aula una nueva estrategia metodológica que permitiera mejorar por un lado la cohesión social y al mismo tiempo mejorar el rendimiento académico de todos los alumnos.

Se trata de un centro de secundaria de la ciudad de Vic. Más concretamente, el instituto ofrece estudios de ESO y Bachillerato. Es un centro de dimensiones medianas, unos 700 alumnos de los cuales aproximadamente 400 estudien ESO y el resto Bachillerato.

El tipo de familias del alumnado es muy variado; desde familias de clase mediana - alta hasta familias de clase más desfavorecida.

La diversidad del alumnado del centro es compleja, cada uno de ellos tienen necesidades educativas propias y específicas y hacía falta pensar en alternativas que condujeran a atender a todos los alumnos partiendo de dos principios indisociables y que no siempre se tienen que

considerar como objetivos contrapuestos cómo son la calidad y la equidad en el derecho de la educación.

Es por eso que había que introducir cambios metodológicos, motivar a los alumnos, dotarlos de nuevos recursos que favorecieran su desarrollo: social y de aprendizaje con objeto de potenciar su autonomía y la capacidad de tomar decisiones coherentes y responsables, de forma que todos los alumnos consiguieran un mejor crecimiento personal.

...“Los enfoques relacionados con el aprendizaje cooperativo están adquiriendo cada vez más popularidad, a medida que las escuelas prestan mayor atención al incremento del rendimiento de los alumnos así como las habilidades sociales. El aprendizaje cooperativo enseña a los niños a trabajar con sus compañeros con el fin de alcanzar objetivos comunes”... (S. & W STAINBACK, 2001, p.68).

1184

El aprendizaje cooperativo favorece la adquisición de las competencias básicas comunicativas, metodológicas, personales y sociales. Permite aprender a aprender, a actuar de manera autónoma, pensar, comunicar, tener iniciativa y convivir con el entorno, todo ello favorece a la mejora de la autoestima individual y que todo el mundo vaya encontrando su espacio para ir construyendo la sociedad futura.

Estos cambios metodológicos requieren tiempo para su aplicación, hay que sensibilizar los equipos docentes, hacer una formación del profesorado y por ello hace falta tiempo y paciencia para empezar a trabajar apreciar resultados.

“...La transición de un ambiente competitivo a otro cooperativo es esencial para construir un sentido de comunidad en el aula; no obstante, no es una tarea fácil. La mayoría de nosotros nos hemos socializado en formas competitivas de pensar y actuar...”(S & W STAINBACK, 2001, p.76)

La investigación que se presenta es la experiencia práctica sobre la aplicación de una estructura cooperativa del aprendizaje en el segundo curso de la ESO. Las variables analizadas, las fases seguidas y los objetivos e hipótesis analizada se presentan a continuación.

OBJETIVOS Y FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de la investigación ha sido la siguiente:

- Profundizar en el conocimiento del Aprendizaje Cooperativo.
- Hacer una escuela más inclusiva.
- Aplicar el Programa CA/AC en las clases de ciencias naturales en un grupo de 2º de la ESO.
- Dar a conocer el Aprendizaje Cooperativo en el centro.

Más concretamente el objetivo de la investigación se han centrado en: Introducir la metodología del aprendizaje cooperativo en las clases de ciencias naturales para mejorar *el clima del aula y el rendimiento académico de los alumnos*. De aquí se desprende la siguiente hipótesis de trabajo:

La aplicación del programa CA/AC (“Cooperar para aprender/Aprender a Cooperar”), en un grupo de 2n de ESO en el área de ciencias naturales, contribuirá a la mejora de la cohesión social del grupo clase y a su rendimiento académico.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Teniendo en cuenta que se trata de valorar los efectos de la aplicación del Programa CA/AC a lo largo del curso y en el área de Ciencias Naturales de 2n de ESO durante el curso 2010-2011, simultáneamente con la formación de centro, la investigación llevada a cabo se ha desarrollado en cuatro fases:

1. Fase I: Valoración inicial del grupo durante el primer trimestre antes de la aplicación del Programa, analizando el grado de cohesión, el clima del aula y los resultados académicos.
2. Fase II: Aplicación del Programa CA/AC durante el segundo y tercer trimestre.
3. Fase III: Valoración de la situación del grupo después de haber aplicado el Programa.
4. Fase IV: Conclusiones finales.

La metodología utilizada en la investigación se centra en el estudio de casos corroborada por un análisis cuantitativo.

MUESTRA DE ESTUDIO

La muestra de estudio, es la clase de segundo curso de la ESO. Concretamente el grupo clase está formado por 23 alumnos. De éstos, 5 presentan dificultades de aprendizaje (dos son alumnos recién llegados y tres con dificultades para aprender, uno de ellos tiene dictamen de retraso grave de aprendizaje).

Hay que añadir que en este grupo también hay 3 alumnos con problemas de salud graves (enfermedades de riñón y corazón), éste motivo los obliga a perder días de clase y esto puede repercutir en su aprendizaje.

VARIABLES ANALIZADAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Las variables que se han analizado antes y después de la aplicación del programa han sido las siguientes:

- El clima del aula

- El rendimiento académico
- La opinión de los alumnos
- El Grado de Cooperatividad

Para recoger la información de cada una de las variables se han utilizado diferentes instrumentos:

Variable clima del aula:

El clima del aula se ha valorado teniendo en cuenta las relaciones sociales (la interacción entre iguales y la interacción del profesor con el alumnado) y la disponibilidad de los alumnos hacia las tareas. Según sean las interacciones entre estos tres elementos antes mencionados, el ambiente de clase será más o menos propicio para el aprendizaje de los alumnos.

Se han utilizado dos instrumentos, en primer lugar, un cuestionario de convivencia (*Marín 2001), que analiza los tipos de interacciones y relaciones del alumnado dentro del grupo clase, como el alumno/a caracteriza el grupo, como valora la convivencia y su opinión sobre los puntos fuertes y los puntos débiles del grupo en general.

En segundo lugar hemos usado el IMC (Inventario de mi clase), es una medida de alta inferencia que se trata de un cuestionario formado por 25 ítems, que se subdividen en 5 subescalas: Fricción, dificultad, cohesión, competitividad y satisfacción. Adaptado y validado por Carmen García Pastor y Eduardo García *Jiménez (1993) que hicieron una versión reducida de 25 ítems del *MCI (*My *Class *Inventory –*MCI- (*Science *Education, 65,14-156,*April 1981, *Barry J. *Fraser y *Darrel L.*Fisher, *Australia), que a su vez fue una adaptación del *LEI - *Learning *Environment *Inventory-).

Variable rendimiento académico:

Para analizarlo hemos elaborado una tabla donde se recogen todas las notas obtenidas por los alumnos a lo largo de los tres trimestres y hemos calculado las diferencias de resultados que habido entre los trimestres. De éste modo nos ha permitido averiguar las diferencias llevadas a cabo antes y después de la aplicación del programa CA/AC.

Variable opinión de los alumnos:

Al final de la aplicación del Programa hemos pasado un cuestionario, donde hemos analizado diferentes aspectos en relación a la materia y preguntas dirigidas a conocer la opinión en lo referente al trabajo en equipo de los alumnos.

Variable Grado de Cooperatividad:

Para valorar el Grado de Cooperatividad se ha determinado la frecuencia del trabajo en equipo y el índice de calidad. Para calcular la frecuencia del trabajo en equipo hemos utilizado una mesa de observación con el objetivo de anotar el tiempo dedicado en cada sesión a trabajar en equipo. Para evaluar el índice de calidad hemos utilizado una tabla de observación para cada uno de los factores de calidad y los contrafactores correspondientes, que van desde una presencia máxima del contrafactor correspondiente (y por lo tanto, de una mínima calidad), hasta una presencia máxima del factor (y por lo tanto de máxima calidad), todos ellos valorados del 0 al 6. Este instrumento ha sido diseñado por el Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic, coordinado por el Dr. Pere Pujolàs.

1187

RESULTADOS

Los resultados conseguidos en relación a las variables analizadas han sido los siguientes: **variable clima del aula.**

- El grupo en general está satisfecho con su funcionamiento, tienen buena comunicación entre los compañeros y el ambiente de trabajo ha mejorado.
- El grado de fricción no ha mejorado (3 alumnos), piensan que no hay bastante respeto y tienen la sensación que a veces hay disputas, y que, la cortesía y la amabilidad acostumbra a ser poco frecuente.
- El grado de cooperación ha aumentado, se sienten apreciados y apoyados por los compañeros, son más responsables y pueden trabajar a gusto. Se preocupan por respetar las normas de convivencia y se esfuerzan para cooperar con el grupo.

A partir de éstos resultados, podemos analizar que la experiencia de trabajar en equipo, aplicando estructuras cooperativas se ha ido incorporando en el día a día de los alumnos y han podido tomar conciencia de su aprendizaje, evidenciándose más el sentido de pertenencia con el equipo y responsabilizándose más en sus aprendizajes. En este sentido a la pregunta “me esfuerzo más para cooperar” encontramos unos resultados sorprendentemente altos, hemos pasado de una valoración de 5 a 8, se a decir, hay un incremento de un 30%. Esto nos hace pensar que a pesar de que, a veces se hacían trabajos en grupo, no se realizaban del mismo modo, a menudo los trabajos en grupo acababan en un reparto de tareas que cada cual hacía individualmente, después lo juntaban todo para tener el trabajo final y pocas veces había intercambio de conocimientos y de información; se desconocía incluso parte de lo que habían hecho sus compañeros, con lo cual no eran conscientes que el trabajo era para aprender y pasaba a ser un trabajo con el único objetivo de obtener una nota. Quizás por eso no tenían interiorizado todavía el concepto de equipo.

El trabajo cooperativo motiva a los alumnos a trabajar para conseguir un objetivo común y

estimula a que se preocupen por sus compañeros en contraposición de una actitud más individualista. En este sentido los alumnos y el grupo en general han desarrollado habilidades como: hablar, escucharse, ponerse de acuerdo, resolver problemas que han ido surgiendo etc. Si hay un buen ambiente en la clase esto también favorece que se pueda trabajar a gusto, repercutiendo favorablemente en la asimilación de los contenidos y mejorando los aprendizajes de todo el colectivo, puesto que todo aprendizaje está afectado por el contexto en el cual se da. En este sentido podemos ver como los alumnos trabajan más a gusto que en el principio, el coeficiente ha pasado de 7,3 a 8,5, esto es una diferencia bastante significativa de un 13%.

Otro aspecto para conseguir que los equipos logren éxito, es el de una buena organización y aceptación de las normas de convivencia. Estas normas y la organización del equipo favorecerán a que dialoguen y reflexionen para decidir las actuaciones más adecuadas para cumplir sus objetivos. En este ítem podemos ver como el coeficiente ha mejorado en 1 punto, (10 %), se a decir, hemos pasado de 7,7 a 8,7.

Otro factor que ayuda a los aspectos antes mencionados, es que los alumnos se preocupen por el grupo, mantener la clase cohesionada y ordenada. Si nos fijamos en este indicador, vemos que ha mejorado un poco pasamos de un valor de 7,2 a 7.6.

En el cuestionario final se evidencia un cambio de tendencia y la totalidad de los alumnos responden que hay una comunicación sincera y amistosa entre los compañeros.

Los resultados obtenidos del cuestionario del inventario de la clase evidencian los siguientes datos:

- El grado de satisfacción de los alumnos se mantiene, manifiestan que les gusta las cosas que hacen en clase.
- El grado de fricción prácticamente no varía entre el cuestionario inicial y final.
- El factor competitividad ha disminuido respecto al inicio. El hecho de trabajar en grupos cooperativos y hacer muchas de forma conjunta puede haber influido disminuir la sensación de estar compitiendo para ver quién hace el trabajo más rápido y mejor, al aumentar la interacción alumno-alumno incrementa la conciencia de grupo y disminuye la competitividad.
- En el grado de cohesión no se detecta una mejora apreciable, es decir, el grado de conocimiento de los alumnos entre ellos y la comunicación no ha experimentado una mejora apreciable.

En conclusión y después de haber aplicado los dos instrumentos podemos deducir que las relaciones interpersonales no han experimentado demasiados cambios, por el contrario el ambiente de trabajo ha mejorado bastante. Mejora el sentimiento de cooperación, la responsabilidad y motivación por hacer las tareas lo mejor que saben. Esto se puede atribuir al

bajo número de dinámicas aplicadas durante la experiencia del ámbito A y se ha dado más importancia a la aplicación de las estructuras del ámbito B.

Variable Opinión de los alumnos

Los resultados analizados en el cuestionario de opinión evidencian los siguientes datos:

- A los alumnos les gusta trabajar en grupo, aunque prefieren poder hacer los grupos ellos mismos si se trata de una distribución estable.
- Es conveniente alternar estructuras simples y estructuras cooperativas complejas para permitir la flexibilización de los equipos.
- Consideran que trabajando en grupo no pierden el tiempo.
- Les cuesta poco de organizarse y repartirse las tareas de forma equitativa.
- Todos participan del trabajo en equipo.
- Valoran que han tenido una buena relación con el equipo, se escuchaban y respetaban las opiniones, piensan que cuando pedían ayuda la han recibido.
- Cuando han surgido problemas han utilizado el diálogo para solucionarlos. De una manera u otra el resultado final es que incrementa su responsabilidad y motivación para hacer las tareas bien.

1189

Variable Rendimiento académico

Se entiende por rendimiento académico los progresos que han realizado los alumnos en sus aprendizajes contemplados en la programación de curso de la asignatura de Ciencias Naturales de 2º de ESO. La evaluación que se hace es normativa, entendiendo que se respeta una norma establecida que en este caso son los objetivos didácticos previstos en la programación. Al final del proceso de evaluación de duración trimestral, cada alumno/a obtendrá una nota numérica que puede tomar los valores de 0 a 10 (siempre en números enteros) y que será la que figurará en el boletín de notas.

Para analizar el rendimiento académico de los alumnos hemos elaborado una tabla donde quedan reflejadas las notas obtenidas por los alumnos en cada trimestre en la materia de Ciencias Naturales y también la variabilidad entre los trimestres. Esto nos ha permitido observar qué diferencias obtenidas entre los resultados os antes y después de aplicar lo programa CAN/AC durante el curso 2010-2011.

Podemos ver los resultados obtenidos en la siguiente tabla:

	1º-2º Trimestre	2º-3º Trimestre	1º-3º Trimestre
Augmento R.A	57%	33.3%	68%
Igual R.A	28.5%	47.6%	22,7%
Baja el R.A.	14%	4%	9%

Tabla 1: Comparación del Rendimiento académico

Si analizamos los resultados de la tabla, apreciamos que globalmente la mayoría de los alumnos han mejorado o bien han mantenido su resultado, y un porcentaje muy pequeño de alumnos ha bajado su rendimiento académico.

Como conclusión podemos considerar que haber trabajado con equipos estables y aplicando estructuras cooperativas ha beneficiado a todo los alumnos, y especialmente a aquellos alumnos que presentaban dificultades.

Variable Grado de cooperatividad

Para calcular el grado de cooperatividad, tal y como hemos comentado anteriormente hay que considerar dos factores: uno de nivel cuantitativo (cantidad de tiempo que trabajan en equipo) y otro de cualitativo (calidad del trabajo en equipo). El estándar de cooperatividad que hemos considerado para analizar el grado de cooperatividad es: Consideraremos *que el trabajo en equipo que llevan a cabo los alumnos será propiamente cooperativo si el grado de cooperatividad es ≥ 4* .

Los resultados del análisis cualitativo del grado de cooperatividad, dan un índice de calidad de 4'67, y un grado de cooperatividad de 3'55 (alto). Podemos concluir que hay una buena interdependencia positiva entre todos los factores de calidad, puesto que todos tienen una valoración mediana igual o superior a 4. Esto quiere decir que el grupo ha ido tomando conciencia de trabajar cooperativamente, y que son conscientes que su aprendizaje depende del aprendizaje de los otros compañeros y, que el aprendizaje del resto de miembros depende a la vez de su propio aprendizaje.

CONCLUSIONES

Para poder verificar la hipótesis se deberían dar los criterios de calidad y los estándares de cada uno de los instrumentos utilizados para valorar los indicadores utilizados para analizar el clima del aula y el rendimiento académico. Para poder atribuir el aprendizaje cooperativo los posibles beneficios de la intervención llevada a cabo en relación con la cohesión y el rendimiento académico al final de la experiencia también se ha calculado el grado de cooperatividad de cada uno de los equipos.

En cuanto al análisis del clima del aula, hemos podido observar que globalmente hay una mejora de este indicador, aunque quizás cuando se quiere entrar en más detalle concretaría que la cohesión social si la entendemos como el grado de conflicto, respeto, cortesía, da la sensación que ha empeorado un poco, como ya hemos comentado en el apartado correspondiente este empeoramiento es poco apreciable, tanto a nivel de porcentajes como a nivel de la valoración subjetiva que pueda hacer el profesorado. Si nos fijamos en los indicadores que dan información sobre aspectos como si el ambiente que se da favorece el aprendizaje, el grado de cooperación,

la responsabilidad, el sentido de cooperación o bien ayudarse, todos han sido valorados mejor que en el cuestionario inicial.

Visto los resultados del Cuestionario de Convivencia, el Inventario de clase y el Cuestionario de opinión, me doy cuenta que la cuestión de las habilidades sociales se ha trabajado poco, de hecho sólo se han llevado a cabo estructuras del ámbito A al principio de la aplicación del programa y esto puede haber influido en que no se detecte una mejora apreciable. Por tanto, la cohesión de grupo es un aspecto que no se debe dejar nunca de lado, dado que en cualquier momento pueden surgir problemas y hay que ir haciendo actuaciones en este sentido para ir restableciendo un clima de aula adecuado, es decir, hay que ir intercalando actividades del ámbito A lo largo de toda la aplicación del programa.

1191

En cambio, en los indicadores que hacen referencia al trabajo en equipo como un recurso para aprender, se percibe una mejora. El hecho de haber dado más importancia a las estructuras cooperativas B aplicadas con la intención de que los alumnos aprendan contenidos escolares, han alcanzado mayor conciencia de grupo, y por lo tanto, si que podemos decir que la actitud de los alumnos ha ido cambiando hacia una estructura de aula que se aproxima más a una pequeña "comunidad de aprendizaje".

En la valoración del rendimiento académico hemos podido ver como globalmente el grupo ha trabajado más, no encuentran difíciles los deberes y los pueden hacer sin ayuda. La aplicación de estructuras cooperativas ha permitido una observación más personal de los alumnos y obtener más registros de notas, en definitiva disponer más información a la hora de evaluar.

También se ha visto como la actitud de los alumnos más desfavorecidos ha ido cambiando a lo largo de las sesiones. Seguramente la razón fundamental de este cambio, es que han ido estableciendo más contacto con sus compañeros y esto ha favorecido la comunicación que ha permitido que se establecieran buenas relaciones entre todos. Para poderlo afirmar con más rotundidad habría que tener más datos.

Las conclusiones que se desprenden de los resultados obtenidos nos permiten hacer las siguientes reflexiones:

- El hecho que los alumnos aprendan a trabajar en equipo ha estimulado una relación interdependencia positiva y de cooperación.
- Las relaciones sociales establecidas en los equipos han ayudado a los alumnos a respetarse, y, por lo tanto, ha contribuido a que todos los miembros de un equipo tuvieran igualdad de oportunidades.
- La transición de una estructura individualista hacia una estructura más cooperativa, ha favorecido que los alumnos dejen de dar tanta importancia aquellas consideraciones más individuales que perjudican las relaciones con el grupo.

Por lo tanto, seguramente podemos atribuir los resultados positivos que hemos destacado, al hecho de haber introducido cambios en la estructura de la actividad del aula en la línea del aprendizaje cooperativo. Este nos hace pensar en que si aplicamos de manera sistemática y más sostenida esta manera de trabajar en el aula, los resultados serán cada vez más positivos y nos harán avanzar hacia unas aulas más auténticamente inclusivas, en las que puedan aprender juntos alumnos diferentes.

BIBLIOGRAFIA

- AINSCOW, M. (2005). "La mejora de la escuela inclusiva". Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.
- ANGULO F. y VÁZQUEZ R. (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Málaga): Aljibe
- BONAL X, ESSOMBA M. À FERRER F. (coordinadors) (2004) *Política educativa i igualtat d'oportunitats: prioritats i propostes*. Editorial Mediterrània. Polítiques, vol 42
- BUSQUERRA I ALZINA .*Metodologia de la investigació qualitativa*. Editorial la Muralla.
- ECHEITA, G. (2008). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- FISHER, DL y FRASER, B.J.(1981) *Learning envvironment Inventory* Science Education, 65 pp 14-156
- KAGAN, S. (2009) . *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing, San Clemente
- JHONSON, D.W.; JHONSON R.T.; HOLUBEC, E.J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ed. Paidós
- JHONSON, D.W.; JHONSON R.T. (1997) *Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu*. Suports revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat. Vol1 p.54-64
- OVEJERO. A (1994). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona PPU.
- PUJOLÀS P. (2003) *Aprender juntos alumnos diferentes*. Eumo Editorial
- PUJOLÀS, P., LAGO J.R., RIERA G., PEDREGOSA O. I SOLDEVILLA J. (2006). *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències*. Eumo Editorial.
- PUJOLÀS, P. (2008) *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo* . Editorial Graó.
- PUJOLÀS, P. (2008) *Introducció a l'aprenentatge cooperatiu*. Universitat de Vic. Facultat d'Educació. Laboratori de Psicopedagogia.
- PUJOLÀS, P. (2009) *La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideracions para el cálculo del grado de cooperatividad*. Revista de Educación, 349 pp225-239
- PUIG, J M (cord) (2000) *Educar a la secundària*. Eumo Editorial
- RUÉ J. I DARDER P. (1997). *El treball cooperatiu. Guia per a l'organització de centres educatius*. Ed Praxis
- STAINBACK S. I W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid Narcea, S.A. de Ediciones
- TAYLOR, S.J, i BOGDAN, R (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ed Paidós
- WILSON, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza* Barcelona: Paidós

WEBGRAFIA

<http://www.raco.cat/index.php/EduQ/article/viewFile/199240/266504>

http://giac.upc.es/PAG/giac_cat/giac_que_es.htm

http://www.kaganonline.com/catalog/cooperative_learning.php

<http://www.cooperativelearning.com/>

<http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm>

<http://asp.csdeschenes.qc.ca/snaps/trousseapp.htm>

EL PAPEL DE LA FAMILIA CON NIÑOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA ESCUELA INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASOS

Gema Blanco Montañez

Fundación San Pablo Andalucía CEU-CES "Cardenal Spínola"

gblanco@ceuandalucia.com

1194

RESUMEN

En la actual Ley Educativa LOE se apuesta por una educación de calidad para todos. Para que desde la escuela se pueda responder, desde la inclusión, a las necesidades que plantean cada uno de sus miembros, ésta debe contar con los padres como parte esencial del proceso educativo de sus hijos. Hacerlos no sólo partícipes sino responsables de la educación de sus hijos conllevará la obtención de mejores resultados.

En el caso de las familias con niños con discapacidad auditiva, este hecho toma aún mayor relevancia debido a las necesidades y dificultades en el desarrollo cognitivo, lingüístico y socioafectivo que estos niños presentan. Exponemos la situación con la ayuda de la presentación de la familia de un niño con discapacidad auditiva que cursa 4º de Primaria en un colegio público de Sevilla.

MARCO TEÓRICO

La familia

La familia es una de las instituciones básicas fundamentales que existen en la sociedad y que debe formar parte del proceso educativo de sus hijos. Es considerada como uno de los primeros agentes que fomentan la socialización y, por ello, es primordial en los primeros años de vida de un niño. Los niños, por regla general, suelen ser un reflejo de sus familias. En el núcleo familiar se aprenden valores, formas de actuar, pautas de comportamiento y se desarrollan la autoestima y el autoconcepto. Todo esto favorecerá que los niños se desarrollen de forma más autónoma en la sociedad y tengan la capacidad de responder a las distintas situaciones que se puedan plantear.

La familia es el principal y primer agente socializador y cumple un papel muy influyente en el niño en los ámbitos afectivo, social y cognitivo (Puyuelo, Torres, Santana, Segarra, & Vilalta, 2001). Es por ello que es necesario contar con la participación de los padres y, en el caso de la discapacidad auditiva, con los programas de terapia auditiva verbal pre y post implante coclear. Las primeras relaciones que un niño tiene con su familia son fundamentales para la estabilidad emocional, el desarrollo cognitivo, comunicativo, social y afectivo de la persona, como nos afirman Fernández y Álvares (2008).

Cuando hablamos de familia, debemos tener en cuenta su heterogeneidad, debido a que las necesidades de cada una dependen de diferentes elementos. Según detalló Quintero Fernández, 2006, algunas de las características o circunstancias familiares que influyen en la socialización de los hijos son el vivir en un ambiente rural o urbano, el ambiente socioeconómico y sociocultural, la desestructuración familiar, el tipo de familia (nuclear o tradicional) y número de hermanos, el tipo de autoridad de los padres, formación académica y situación laboral de los padres, tipo de vivienda, creencias y apoyos que reciben, entre otros.

La educación, considerada como un proceso complejo, debe contar con la colaboración activa de los padres y maestros. No debemos dejar que recaiga únicamente en manos de estos últimos. Los padres deberían asumir su parte de responsabilidad en este proceso. Deberán participar en esta tarea común para cubrir las necesidades afectivas, cognitivas del niño junto con toda la comunidad educativa.

La sociedad ha ido sufriendo una serie de cambios que han ido repercutiendo en la familia y en la escuela, como la incorporación de la mujer al mundo laboral (Fernández Enguita, 2002). Otro cambio relevante ha sido el paso de una familia tradicional, que incluía la figura de los abuelos para aportar pautas de comportamientos, valores y experiencias a los niños, a una familia nuclear, formada por los padres y los hijos. En la actualidad, el papel de la formación recae en mayor medida en la escuela y la familia delega en ella esta responsabilidad.

Son muchos los autores que hacen referencia a la importancia de establecer una relación entre familia y escuela, debido a que los padres pueden aportar gran cantidad de información a los profesionales que trabajan con su hijo en el ámbito emocional y personal.

La inclusión educativa

La inclusión educativa defiende una **educación de calidad para todos**, centrada en la atención a las necesidades individuales (Booth y Ainscow, 1998). Enfatiza la necesidad de avanzar hacia nuevas formas de actuación, evolucionando desde las que se venían llevando a cabo en la integración escolar.

La filosofía de la inclusión defiende una **escuela para todos**, una educación eficaz donde se erradiquen las diferencias y la amplia desigualdad que existe entre el alumnado en las escuelas. Las diferencias se entienden como una riqueza de la que todos tenemos mucho que aprender.

En nuestra actual Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 (LOE) se hace referencia al “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”. Es decir, a aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, y que tiene como finalidad su plena inclusión. En la LOE, en su Título Preliminar, Capítulo I, art.1, podemos justificar la apuesta que se hace por la inclusión educativa:

- a) *La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.*
- b) *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de discapacidad.*
- c) *La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.*

Si estas características son importantes en todo el alumnado en general, éstas se acrecientan en el caso de los alumnos con discapacidad auditiva por tener necesidades y limitaciones específicas que los diferencian del resto. Esas diferencias, desde la inclusión educativa, deben considerarse como una riqueza en el aprendizaje para el resto de la Comunidad Educativa. Entre otros aspectos, los niños serán conocedores de una segunda lengua con la que se comunican los niños con discapacidad auditiva.

Como pilares de la inclusión educativa nos basamos en la opinión de Booth (1998) cuando expresa que la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. El niño con necesidades educativas especiales debe sentirse un miembro valorado y necesitado en la comunidad escolar y, para ello, la escuela debe contar con los padres como protagonistas indispensables del proceso educativo de sus hijos.

Pero la inclusión educativa no es sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad. Debemos desarrollar en todos ellos una actitud positiva hacia la diversidad, siendo éste uno de los objetivos básicos que se persigue con la educación inclusiva (Echeita, 2006).

Importancia de la participación de los padres en el proceso educativo

A lo largo de este trabajo queremos hacer hincapié en una visión de escuela como comunidad inclusiva de todos y para todos. Cuando hablamos de comunidad educativa, no sólo nos estamos refiriendo a los alumnos y profesores, sino que supone hacer mayor énfasis en el papel de las familias en las escuelas.

Son cada vez más las escuelas que buscan la posibilidad de que la familia entre a formar parte activa del proceso educativo de sus hijos. Son escuelas que están convencidas de que las aportaciones que hagan las familias pueden ser muy positivas, y para ello buscan que participen en las aulas y las tienen en cuenta a la hora de realizar posibles cambios y transformaciones en la escuela. Al apostar por la inclusión educativa en la educación, deben considerarse como objetivos fundamentales la sensibilización y formación de todos los miembros de la comunidad

educativa, implicando activamente a todos los padres, independientemente de que sus hijos presenten o no algún tipo de discapacidad.

Un claro ejemplo lo encontramos en la participación de los padres en los Programas de Atención temprana. Estos programas, que son de suma importancia, tienen entre sus objetivos la adquisición de habilidades cognitivas, lingüísticas y socio-afectivas y, por ello, requieren de un trabajo continuado. De cumplir esta propuesta se encarga la familia, que es asesorada por el equipo de profesionales que trabaja con su hijo.

Se da constancia, por todo lo expuesto, de la necesidad de coordinación y participación entre padres y escuela, ya que son los principales contextos de desarrollo para los niños con necesidades educativas especiales. Es necesario plantear cuestiones acerca de los objetivos que se deben trabajar, a fin de que estos contextos trabajen juntos y compartan responsabilidades.

1197

También constatamos que, en muchas ocasiones, lo mejor y lo más adecuado no es lo más fácil de llevar a la práctica. Estamos de acuerdo en que debemos promover, desde la inclusión educativa, la relación entre la familia y la escuela, de forma que los padres tengan una participación activa en el proceso educativo. Pero este hecho ha llevado a Vega (2000) a realizar un análisis de las barreras que familia y escuela encuentran para establecer esa cooperación. Existen tres tipos de fuentes o tipos principales de tensión y/o dificultad: de tipo institucional, de tipo personal y aquellas derivadas de las expectativas no coincidentes sobre qué se puede esperar de los implicados en la participación. Es importante que se trabaje con los padres y maestros la necesidad de que la responsabilidad del proceso educativo recaer en ambos, y por tanto deben compartir la responsabilidad y no fomentar la dependencia en esa relación.

Con el objetivo de dar la oportunidad a los padres a participar en la vida escolar, Oliva y Palacios (1998) proponen varios tipos de colaboración entre la familia y la escuela: participación de los padres en los órganos de gestión escolar, apoyo en casa a las tareas escolares, donde los padres ejerzan de maestros de sus hijos, y participación en actividades escolares o extraescolares.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO

¿Qué ocurre cuando llega un niño con discapacidad auditiva? Una experiencia directa de participación inclusiva.

Tanto los niños sordos como los oyentes se ven influenciados por su entorno. Los niños irán desarrollando sus habilidades con los profesionales que participen en su intervención y la implicación familiar con la que cuente el niño. La eficacia de las intervenciones con el niño dependerá, en gran medida, de la calidad de la implicación familiar del niño sordo.

Lledó Cáceres (2007), destaca cuál es la información que debemos obtener de una familia con la cual vamos a trabajar. En primer lugar, hay que tener en cuenta la aceptación que esta familia tiene de la sordera, así como la capacidad de ajustarse comunicativamente a su hijo.

Para la reflexión de este apartado vamos a contar con el caso de un niño de 9 años que vive en Sevilla capital, con hipoacusia neurosensorial profunda bilateral que se beneficia de un implante coclear en su oído derecho y de un audífono en su oído izquierdo, el cual le permite aprovechar los restos auditivos del mismo. Es hijo único. Está escolarizado en un centro público ordinario con atención preferente a sordos en la modalidad de aula ordinaria con apoyo a la integración. Actualmente cuenta con una adaptación curricular significativa en el área de Lengua e Inglés y refuerzo educativo en Matemáticas y Conocimiento del Medio.

Con la llegada de un diagnóstico inesperado al núcleo familiar, llegan también múltiples dificultades, como la aceptación de la discapacidad o la preocupación por cómo será el futuro académico, laboral y personal de ese hijo. Dichas dificultades, en esos momentos, son un obstáculo para la familia ante la posibilidad de buscar un tratamiento eficaz que ayude a su hijo a superar las dificultades que tiene. Los padres de este niño son oyentes. Desconocían en su totalidad el mundo de la discapacidad auditiva, factor que es importante destacar e influirá en su toma de decisiones, y manifiestan haberse sentido muy agobiados, desorientados y con sentimientos que los hacía incapaces para afrontar la nueva situación.

Suárez y Torres (1.998) exponen la necesidad e importancia de que los padres puedan expresar sus emociones acerca de la deficiencia del niño y compartan sus pensamientos con personas que ya hayan pasado por esa experiencia o con expertos que conozcan el tema de la sordera.

La escolarización de un niño con discapacidad auditiva y su atención educativa debe llevarse a cabo siempre teniendo en cuenta el principio de normalización y de inclusión educativa. Por este motivo, se escolarizaría en un centro ordinario, con la modalidad que favoreciera en mayor medida estos aspectos y que, al mismo tiempo, pudiera dar la respuesta educativa más adecuada a las necesidades que el niño presentaba. Algunos autores (Cawthorn, 2001; Marschark, 2002; Stinton y Antia, 1999) argumentan que la inclusión puede ponerse en práctica mejor cuando los alumnos sordos acuden a clases ordinarias con alumnos oyentes, y se les implica en todos los aspectos de la vida escolar.

Este niño ha sido escolarizado en un centro ordinario en la modalidad de grupo ordinario con apoyo en períodos variables. El alumno pasa la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria, y para aquellas áreas en las que requiere una adaptación curricular significativa, como es el área de Lengua en este caso, el alumno acude al aula de Apoyo a la Integración, donde se realiza la intervención sobre los aspectos más específicos de dicha adaptación curricular por parte del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje, en los términos establecidos en la normativa vigente y en dicha adaptación curricular.

Un aspecto que destaca Powers, 2002, como indicador característico de la educación inclusiva de los alumnos con discapacidad auditiva es que dentro del aula ordinaria conviven la lengua oral y la lengua de signos. Aunque la lengua oral es la mayoritaria, la lengua de signos se utiliza como herramienta de interacción comunicativa y como lengua de enseñanza. En el aula donde este niño está escolarizado la lengua de signos cumple las dos funciones. La función de facilitadora de las interacciones comunicativas se lleva a cabo por la convivencia en el aula de niños con discapacidad auditiva y oyentes. En el aula de 4º curso de Primaria conviven dos niños sordos profundos que se benefician de un implante coclear, cuyas familias son de padres oyentes y con uso mayoritario de la lengua oral, un niño sordo profundo, cuya familia es de padres sordos, con uso exclusivo de la lengua de signos, y el resto de los alumnos son oyentes. Por otro lado, cumple la función como lengua de enseñanza, ya que desde edades tempranas se utilizó con el objetivo de ayudar a la evocación de la palabra y, hasta el curso actual, es utilizada en el aula de apoyo con el fin de conseguir la comprensión de procesos y conceptos con un alto grado de abstracción.

Se han impartido diversos cursos de LSE para todos los niños del centro con el fin de que sea una lengua conocida por todos y les facilite la inclusión a los niños que hacen uso de esta lengua en el aula. Es una medida que adoptó el centro en pro de la inclusión.

Resulta interesante conocer los recursos y apoyos con los que cuenta esta familia. Por un lado, esta familia cuenta con el apoyo de la Asociación de Padres y Amigos del Sordo de Sevilla (ASPAS), que desde un primer momento informó a estos padres de la nueva situación a la que se enfrentaban. “Paciencia, mucho trabajo y constancia” fueron las palabras con las que definieron cómo debía ser el trabajo con su hijo desde ese momento. Desde allí se les orientó e informó acerca de la protesización, del Programa de Atención Temprana adecuado para su hijo, de las sesiones de logopedia que desarrollarían la habilitación auditiva del niño y les orientaron a elegir el centro educativo adecuado a las necesidades de su hijo. Por otro lado, esta familia cuenta con toda la información y formación recibida en el centro educativo donde está escolarizado su hijo. Por ser un centro preferente para sordos, la formación de los profesionales del centro es la adecuada, cuentan con los recursos necesarios para la puesta en marcha de un programa que atienda las necesidades de estos niños, y la participación de los padres en el proceso educativo de su hijo es máxima.

El centro tiene como objetivo primordial que los padres sean protagonistas activos del proceso educativo de sus hijos y por ello buscan, de forma conjunta, vías eficaces de colaboración familia-escuela, entre las que podemos destacar: a) Mantiene reuniones periódicas para informar y asesorar a los padres. Se resolverán las dudas y temores que puedan ir surgiendo a lo largo del proceso educativo. b) Se informará de los refuerzos educativos y adaptaciones curriculares que se están llevando a cabo con su hijo. Se trata de realizar una atención personalizada y que le facilite el logro de las competencias básicas y objetivos propuestos. La familia debe estar implicada en el diseño, desarrollo y medidas de flexibilización curricular ya que éste debe ser un proceso colaborativo con los demás profesionales del centro educativo. c) Se planificará cómo

debe ser el trabajo que los padres deben llevar a cabo con su hijo en casa. Se trata de coordinar todos los apoyos que el niño reciba. También podrá colaborar en la realización de materiales didácticos para clase. d) Se ofrecerá a los padres formar parte de un órgano de gobierno del centro. En este caso la madre forma parte del AMPA, por lo que participa de forma activa en todas las actividades que se organizan y está informada de los acontecimientos ocurridos en el centro. e) Establecer un adecuado sistema de comunicación con la familia. La maestra-tutora, la logopeda y la maestra de apoyo a la integración mantienen informada a la familia acerca de todos los contenidos que deben ser trabajados y reforzados en casa. Les hacen copias de las pruebas de evaluación de contenido y, a través de notas, informan de aquellos contenidos que deben ser reforzados y cómo deben hacerlo, para que no olviden la importancia de favorecer la autonomía en el niño. De esta forma se les insiste a los padres en la necesidad de que formen parte de este proceso educativo. En este caso, lo han conseguido.

Este niño acude desde su diagnóstico, cuando tenía dos años y medio, a sesiones de logopedia y, una vez que ha empezado la etapa de Primaria, las alterna con clases de refuerzo donde es necesario trabajar los contenidos del área de Lengua, que es donde requiere de una adaptación curricular significativa.

La discapacidad auditiva tiene unas características propias, como pueden ser el uso de prótesis auditivas o implante coclear, la presencia de algún sistema alternativo o aumentativo de comunicación como la lengua de signos o el bimodal y unas necesidades y limitaciones concretas.

Desde la escuela, otro factor importante a destacar y que favorece la inclusión del niño con discapacidad auditiva es que todos los compañeros del niño conozcan las características de esa discapacidad.

La labor de la escuela se ve reflejada en este caso cuando le preguntamos al niño y nos hace la siguiente clasificación de los niños de su clase: “¿Cuántos niños sordos hay en tu clase?” La respuesta del niño fue: “¿Sordos?, ¿qué es sordo? En mi clase hay dos niños que tenemos aparato y hablamos, uno que no tiene aparato y habla con las manos y todos los demás no tienen aparato y hablan”. Con esta clasificación que hace este niño podemos observar que en la clase no se ha utilizado nunca un nombre peyorativo hacia la discapacidad, sino que ellos se diferencian por lo que les caracteriza visualmente.

En el caso de la discapacidad auditiva, el trabajo de la rehabilitación auditiva se realiza entre profesionales y padres, y donde cada uno de ellos tiene sus funciones bien definidas. Sin la estrecha colaboración de los padres en este tratamiento, los resultados de sus hijos no serían los esperados.

A las familias, una vez superadas algunas dificultades como el duelo del diagnóstico, la intervención para la colocación del implante o el aprendizaje de una modalidad de comunicación

para su hijo, les surgen otras relacionadas con la escolarización de su hijo, como la dificultad en la interacción social de su hijo con los compañeros, las actitudes de alumnos, profesores y de los padres de otros alumnos con discapacidad, que sus hijos se encuentren frente a las exigencias de un nuevo currículum, una nueva organización del centro educativo y la excesiva importancia que se le puede dar al rendimiento académico en merma del desempeño personal.

CONCLUSIONES

Cuando hablamos de la educación de un niño siempre se hace mucho hincapié en la necesidad de que la familia colabore de forma activa en dicho proceso. En el caso de niños con discapacidad auditiva, cuyas principales dificultades están en el desarrollo lingüístico por no contar con un código lingüístico temprano, esta necesidad de colaboración se hace más patente.

La educación de un niño sordo debe estar basada en la constancia y la responsabilidad de sus educadores. Debido a la gran inversión en tiempo y esfuerzo que requieren los niños con discapacidad auditiva de lo concreto, y la necesidad que tienen por aprender el significado de los conceptos abstractos, deben ser muchas las situaciones que se les deben presentar para que tengan la posibilidad de experimentarlas por sí solos. De ahí la importancia de que los padres conozcan cómo deben explicar estas situaciones a sus hijos. Que los padres conozcan las capacidades y dificultades de su hijo es fundamental para su evolución.

Si además, en nuestra actual ley educativa, se trabaja por el acceso a la educación, una educación para todos, de calidad y con igualdad de oportunidades, (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita y Duk, 2008) que fomente la flexibilidad, la participación, la comunidad y la equidad como valores irrenunciables, entre otros, esto debe verse reflejado en la escuela.

Es por ello que, para trabajar a favor de una educación inclusiva, debemos contar con la colaboración de la familia, haciéndoles formar parte de ese proceso educativo de sus hijos. Es necesario que se sientan responsables de ello y no deleguen toda la labor a los profesionales que trabajan con su hijo. De esta forma, los niños recibirán la educación adecuada y no sólo en el contexto escolar, sino en el familiar y social.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ECHUITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- JIMÉNEZ TORRES, M. G. (2003). *Deficiencia Auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos. De la teoría a la práctica*. Madrid: Cepe.
- LLEDÓ CÁCERES, A. (2007). *La discapacidad auditiva. Un modelo de educación inclusiva*. Barcelona: Colección Innova. Editorial Edebé.
- MARCHESI, A. (2003). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Editorial Alianza Psicología.

- PARRILLA LATAS, A., & GALLEGU VEGA, C. (2001). *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*.
- PUYUELO, M., TORRES, S., SANTANA, R., SEGARRA, M., & VILALTA, E. (2001). *Intervención del lenguaje. Metodología y recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva*. Barcelona: Masson.
- QUINTERO FERNÁNDEZ, M. (2006). El papel de la familia en la Educación. *Revista Digital. Investigación y Educación*. , nº21.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A., & RODRÍGUEZ ALONSO, M. (2005). *Atención educativa al alumnado con Deficiencia Auditiva*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- STAINBACK, S., & STAINBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- TORRES MONREAL, S. (1995). *Deficiencia Auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
- VEGA, A. (2000). *La educación ante la discapacidad*. Valencia: Edotrial Nau Libres.
- VILLALBA PÉREZ, A. (1996). *Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva*. Generalitat Valenciana: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.

MESA E2C
PRESENTANDO RESULTADOS
DE INVESTIGACIÓN:
TICS E INCLUSIÓN



1203

DGA-II, APLICACIÓN INFORMÁTICA PARA DOCUMENTAR LAS DECISIONES GENERALES DE TIPO ORGANIZATIVO Y CURRICULAR CON ALUMNOS QUE PRECISAN APOYO EN LA ETAPA DE PRIMARIA

Carlos Luís Nicolás Franco
Universidad de Murcia
clnicolas@um.es

1204

RESUMEN

Los compromisos de un equipo docente que atiende a alumnos que precisan apoyos se señalan, a veces, en los documentos que elaboran para planificar y evaluar el trabajo. Esos documentos pueden reflejar no solo los requerimientos administrativos sino la implicación real de cuantos intervengan en la acción educativa. DGA-II, es una herramienta informática para documentar las decisiones generales, de tipo organizativo y curricular, que se acuerden respecto a los alumnos que necesitan más atención, es un instrumento útil para quienes asumen que el apoyo a los alumnos ha de ser una tarea compartida, una ayuda para quienes creen que hay que concretar el currículo administrativamente señalado, eficaz para quienes enfocan su trabajo partiendo de lo que saben los alumnos y muy práctico para quienes consideran que hay que rendir cuentas empezando por las propias familias y al resto de quienes intervienen en la comunidad educativa.

INTRODUCCIÓN

En la presente comunicación presentamos una aplicación informática denominada Decisiones Generales de Apoyos, en adelante DGA-II, que se ha elaborado por dos pedagogos, el autor de esta comunicación y doña Carmen Gómez Arnáu, sin apenas conocimientos digitales, pero que se han valido de los que tenían para sistematizar las decisiones que, desde su punto de vista, han de ser tomadas para atender a los alumnos que precisen determinados apoyos educativos.

Las responsabilidades laborales que hemos tenido han posibilitado, desde el diseño inicial realizado hace 10 años, que podamos ir introduciendo cambios que suponían mejoras que la práctica iba aconsejando, ejercemos por un lado como profesora de Pedagogía Terapéutica en dos Institutos de Murcia Capital y por otro como Orientador de IES e Inspector Accidental de Educación en la Consejería de Educación Formación y Empleo de la Región de Murcia. La última versión que hemos registrado data de 2011, con el nombre de esta comunicación, y la primera es de 2006 con el nombre de "MC2-1. Programa de Elaboración de Currículos Personalizados en Lengua y Matemáticas en Educación Primaria en la Región de Murcia", cuya autoría compartimos con don Manuel Moreno Garrido Orientador y profesor de la Universidad de Murcia.

Durante siete años hemos impartido sesiones divulgativas de esta herramienta informática en diversas localidades de la Comunidad Murciana, en su capital Murcia y en pueblos y ciudades como en Cartagena, en Mazarrón, Cieza; Calasparra, Archena lo que ha hecho que sea una aplicación divulgada. Además somos componentes de un grupo reducido de docentes

autodenominado “La Orilla del Río” que desde hace más de diez años se viene reuniendo para tratar de mejorar en sus prácticas diarias sobre planificación, evaluación y atención a la diversidad que han significado numerosos documentos internos de evaluación y programación y aplicaciones informáticas para facilitar esa labor.

Hemos estructurado este documento indicando en primer lugar qué es y para qué sirve, a continuación qué importancia tiene para tener documentados los acuerdos del equipo docente tanto organizativa como curricularmente, en tercer lugar describimos brevemente el funcionamiento del programa y por último los pasos posteriores que tenemos pensado dar.

1. ¿QUÉ ES Y PARA QUÉ SIRVE LA HERRAMIENTA DGA-II?

Es una aplicación que permite registrar mediante anotaciones guiadas aquellos datos y decisiones diversas sobre alumnos que precisan apoyos educativos en la etapa de primaria y que pueden seguir el currículo ordinario sin dejar de atender ninguno de los elementos curriculares prescriptivos curriculares.

Una vez anotados los datos y las decisiones del equipo docente sobre cada uno de los alumnos, esta herramienta genera diversos documentos sobre planificación y evaluación que permite al profesorado trabajar con un marco referencial acordado por todo el equipo docente para después poder concretar en periodos más cortos lo documentado inicialmente.

2. ¿QUÉ IMPORTANCIA QUE TIENE PARA TENER DOCUMENTADOS LOS ACUERDOS DEL EQUIPO DOCENTE TANTO ORGANIZATIVA COMO CURRICULARMENTE?

Consideramos que uno de los principales obstáculos que se tienen para concretar, el trabajo con los alumnos que precisan apoyo, es la ausencia de referentes compartidos y concretos para organizar los diferentes aspectos de la actuación docente, para presentar un currículo adecuado a la situación de cada alumno, para informar y cooperar con padres y para evaluar los resultados. Esa ausencia dificulta la principal función del profesorado, la de programar, dirigir, informar y orientar el proceso educativo en cooperación con las familias, recogida entre otras en el artículo 91 de la norma con mayor rango en educación en nuestro sistema, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

Otro obstáculo importante para la concreción del trabajo docente con alumnos que precisan de apoyo educativo es la escasa documentación normativa en nuestras actuaciones, esto puede provocar que en ocasiones no se adopten las decisiones más convenientes o acertadas desde los preceptos legales...Por ello cuando iniciamos el diseño de esta herramienta, fue imprescindible conocer el referente normativo y ha sido un empeño constante incorporarlo en la misma conforme se publicaban en nuestro boletín oficial.

Por tanto esta aplicación DGA-II ayuda a estructurar, planificar y coordinar aspectos importantes

en el trabajo con alumnos que precisan apoyos, por un lado ayudando a establecer de forma concreta las condiciones en las que se desarrollará el trabajo con ellos, en segundo lugar dando un ejemplo de estructura curricular concreto de las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura que facilita la adecuación a las características de cada alumno o alumna, y por último estrechando la relación entre el docente y la norma haciendo accesible a detalles de la misma de forma casi inmediata para su consulta

3. DESCRIPCIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LA APLICACIÓN

Parcelamos este apartado de la siguiente manera, aunque para su mayor conocimiento remitimos al tutorial elaborado que acompaña a la herramienta informática.

3.1.- Archivos y carpetas que constituyen la aplicación y su desarrollo

3.2.- Apartados que tiene la herramienta diseñada

a) Decisiones generales de tipo organizativo

1.- Los datos de identificación del alumno

2.- Las propuestas de adaptación, de acceso y las propiamente curriculares

3.- Las modalidades de apoyo

4.- La colaboración con la familia

5.- Los criterios de promoción

6.- Los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos

b) Decisiones generales de tipo curricular.

3.1. Archivos y carpetas que constituyen la aplicación y su desarrollo

La carpeta que contiene la aplicación ha de estar ubicada en C: y en un ordenador que tenga office 2007 de tal manera que pueda guardar archivos en formato pdf.

Pulsando en el denominado archivo “Inicio Click”, aparece la pantalla de presentación del programa. El resto de los archivos forman parte de la estructura del programa y no deben ser ni abiertos desde su ubicación ni modificados en su nombre.

3.2. Apartados que tiene la herramienta diseñada

a) Decisiones generales de tipo organizativo

Para vertebrarlas se utilizó los elementos preceptivos del documento D.I.A.C., (Doc. Individual de Adaptación Curricular) recogido en la derogada Orden de 14 de febrero de 1996, que regulaba la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En la segunda pantalla de este apartado se cumplimenta el material.

Doc. Fin.	Nombre completo	Con el/la responsable del grupo	Con el/la espec. P.T.	Con el/la espec. A.L.	Con el/la profesor/a de comp. educ./apoyo ordinario	Texto que formará parte del documento final
1	Paco López Pérez (Lengua Castellana y Lit.)	El mismo material que el grupo clase.	El material del aula de Ed. Infantil propio para trabajar la motricidad fina y otros del aula de P.T.	Ejercicios de la guía "habla sin miedo" de la editorial XXX		El material con el que trabajará será el siguiente: El mismo material que el grupo clase. (Con el/la responsable del grupo) El material del aula de Ed. Infantil propio para trabajar la motricidad fina y otros del aula de P.T. (Con el/la espec. P.T.) Ejercicios de la guía "habla sin miedo" de la editorial XXX (Con el/la espec. A.L.)

Como hemos dicho estos datos se anotan por cada una de las áreas y en el texto final habrá tantos textos similares como los que se ven más claramente a continuación:

1208

Currículo, docentes, momentos y lugares de apoyo si es el caso.

Se le ha adaptado el currículo del centro a sus posibilidades.
Realizará su trabajo con profesorado de apoyo.
Los Lunes será ayudado por P.T. a 1ª sesión.
Los Martes será ayudado por P.T. a 2ª sesión.
Los Jueves será ayudado por Ap.Ord. a 3ª sesión.
El profesor/a que le apoya se dedicará a una parte del currículo que será decidida conjuntamente con el responsable de impartirlo para todo el grupo.
El trabajo con el profesor de apoyo se realizará fuera y dentro del aula.

Materiales.

El material con el que trabajará será el siguiente:
El mismo material que el grupo clase. (Con el/la responsable del grupo)
El material del aula de Ed. Infantil propio para trabajar la motricidad fina y otros del aula de P.T. (Con el/la espec. P.T.)
Ejercicios de la guía "habla sin miedo" de la editorial XXX (Con el/la espec. A.L.)

La colaboración con la familia

Tomando decisiones, y anotándolas en los campos en rojo resulta el texto de la derecha abajo, se observa que en el caso de ampliar el texto parcial resultante se podrá realizar anotándolo en la celda denominada texto de ampliación o alternativo.

Doc. Fin.	Nombre	Fecha de la reunión	Quién le ayuda en casa	Entidad que ayuda a la familia	Propuesta para la familia	texto por defecto	¿texto por defecto?	Texto de ampliación o alternativo	Texto que formará parte del documento final
1	Paco López Pérez (4º Primaria)	10-11-11	tanto su padre como su madre		Procurar en la medida de lo posible que realice actividades que impliquen trabajo de la motricidad en general: natación, baile... También es aconsejable que realice actividades donde refuerce la motricidad fina: dibujar, recortar, modelar, escribir (trazos cada vez más precisos y adecuándose cada vez a un espacio menor).	En reunión con sus padres, tutores o familiares responsables, mantenida el jueves, 10 - noviembre - 2011, se expuso la conveniencia de trabajar los siguientes aspectos para la mejora en los aprendizajes escolares: Procurar en la medida de lo posible que realice actividades que impliquen trabajo de la motricidad en general: natación, baile... También es aconsejable que realice actividades donde refuerce la motricidad fina: dibujar, recortar, modelar, escribir (trazos cada vez más precisos y adecuándose cada vez a un espacio menor). Trimestralmente serán informados los padres/tutores legales de sus logros y dificultades. La persona que ayudará en casa a realizar un seguimiento estrecho de las actividades escolares de Paco será tanto su padre como su madre, según se ha informado.	Ampliando	La familia ha mostrado interés en estar informada quincenalmente por lo que acudirá 5 minutos a hablar con el tutor cada dos semanas manifestando que no ocupará más tiempo en el tiempo de visita.	En reunión con sus padres, tutores o familiares responsables, mantenida el jueves, 10 - noviembre - 2011, se expuso la conveniencia de trabajar los siguientes aspectos para la mejora en los aprendizajes escolares: Procurar en la medida de lo posible que realice actividades que impliquen trabajo de la motricidad en general: natación, baile... También es aconsejable que realice actividades donde refuerce la motricidad fina: dibujar, recortar, modelar, escribir (trazos cada vez más precisos y adecuándose cada vez a un espacio menor). Trimestralmente serán informados los padres/tutores legales de sus logros y dificultades. La persona que ayudará en casa a realizar un seguimiento estrecho de las actividades escolares de Paco será tanto su padre como su madre, según se ha informado. La familia ha mostrado interés en estar informada quincenalmente por lo que acudirá 5 minutos a hablar con el tutor cada dos semanas manifestando que no ocupará más tiempo en el tiempo de visita.

Decisiones de Promoción

Doc. Fin	Nombre	Por defecto	1er criterio específico	2º criterio específico	3er criterio específico	4º criterio específico	texto por defecto	Otro texto a introducir
1	Paco López Pérez (4º E.P.)	no	Que el proceso lector esté iniciado, conociendo palabras muy significativas.	Que la escritura sea alfabética con ortografía natural.	Que domine la numeración hasta el 10.	Que tenga adquirido el concepto de suma y resta manipulativamente.	Tras la 2ª evaluación se recogerán las propuestas de trabajo de cada docente señalando sus progresos y dificultades, los criterios que se tendrán en cuenta serán: Que el proceso lector esté iniciado, conociendo palabras muy significativas. Que la escritura sea alfabética con ortografía natural. Que domine la numeración hasta el 10. Que tenga adquirido el concepto de suma y resta manipulativamente. El equipo docente decidirá una vez informados los padres/tutores de la decisión. Podrá promocionar al ciclo siguiente con calificaciones negativas en algunas áreas, siempre que los aprendizajes no alcanzados no les impidan seguir con aprovechamiento el nuevo ciclo con el adecuado grado de madurez. Puede estar hasta dos cursos más en la etapa a propuesta del tutor, contando con el informe del E.O.E.P. y la opinión de los padres y el informe favorable de Inspección y la autorización de la Dirección General de Ordenación Académica.	

Hay dos opciones en esta pantalla, una es anotar hasta cuatro criterios que se observarán antes de tomar la decisión, la otra es aprovechar los textos que el programa ha incluido y que son modificables. La diferencia está en pulsar en el campo por defecto, sí o no. La forma de acceder al texto predeterminado se hace desde el menú de decisiones generales de tipo organizativo.

1209

Los acuerdos en el seguimiento

Una vez que el equipo decide qué aspectos se valorarán y sobre los que se adoptarán medidas, en su caso, se cumplimentará para cada alumno de forma trimestral incorporándose como anexo al documento inicialmente acordado a inicios de curso.

b) Decisiones generales de tipo curricular.

La aplicación DGA-II permite cumplimentar adecuaciones curriculares. Pretender adaptar el currículo de un centro a un determinado alumno significa haber construido en el propio centro una propuesta curricular específica que adecue el currículo oficial a las características del entorno y circunstancias del alumnado. Esta primera tarea, que es un ineludible paso previo a la adaptación curricular, ha sido y es, en sí misma, un obstáculo para la cultura profesional imperante en gran parte de nuestros centros educativos.

En este sentido los maestros y maestras que más cercanamente han estado trabajando con los alumnos que requieren la realización de una adaptación curricular, se han encontrado, en la mayoría de los casos, sin unos referentes claros tanto para la identificación de la situación de partida del alumnado como el camino a seguir.

Para poder establecer los currículos personalizados en las materias de lengua y matemáticas que trata esta experiencia, los autores han tenido que construir, al igual que debe hacerse en cada centro, una propuesta curricular a partir de la oficial. En nuestra propuesta se ha procurado organizar los elementos curriculares alrededor de unas partes aglutinadoras del currículo, que tuvieran continuidad y permanencia en todas las edades de los alumnos y que fueran de fácil reconocimiento para los que desarrollan el currículo en las clases: el profesorado. En Matemáticas dichas partes han sido las siguientes:

I	NUMERACIÓN	1.1	Leer, escribir y ordenar números
		1.2	Componer, descomponer y conocer valores posicionales
II	OPERACIONES	2.1	Cálculo algorítmico
		2.2	Cálculo mental
		2.3	Elección de operaciones en resolución de problemas
III	MEDIDAS	3.1	Long., capa. y peso (sup. volumen)
		3.2	Medida del tiempo
		3.3	Sistemas monetarios
		3.4	Problemas de medidas
IV	GEOMETRÍA	4.1	Conocimiento de figuras y cuerpos geométricos

De cada una de estos apartados se han establecido una secuencia en donde poder la situación de partida y, por otro lado el nivel de logro esperado.

Hay quince pantallas como la siguiente que trata de problemas de geometría, aquí es donde se sustenta la competencia curricular de cada alumno o alumna y el referente del trabajo para un año.

CEIP La Orilla del Río		Matemáticas - GEOMETRÍA		
1º ESO		4.3.- Problemas de geometría		
nivel	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	METODOLOGÍA
Inf. 3 a.	Responder y plantear correctamente a situaciones problemáticas de geometría relacionadas con el número de lados de un cuadrado.	La manipulación y análisis de cuadrados.	Responde a la pregunta cuántos lados hay en un cuadrado.	Análisis de situaciones con el cuadrado tras su manipulación, vértices y no puntas, caras y aristas.
Inf. 4 a.	Responder y plantear correctamente a situaciones problemáticas de geometría relacionadas con el número de caras de un cubo.	La manipulación y análisis de cubos.	Responde a la pregunta de cuántos lados hay en triángulos, cuadrados, rectángulos y en un cubo.	El juego del lanzamiento del cubo, posibilidades de caer cada número o caras distintas. Las caras como término a emplear a partir de ahora.
Inf. 5 a.	Responder y plantear correctamente a situaciones problemáticas de geometría relacionadas con caras y vértices en pirámides y conos.	La manipulación y análisis de pirámides y conos.	Es capaz de responder a la pregunta de las caras y vértices que hay en una pirámide y un cubo.	Con la manipulación de pirámides y conos y las preguntas que resultan de las mismas es la mejor manera de realizar razonamientos que faciliten a responder a las demandas relacionadas con caras y vértices.
1º E.P.	Responder y plantear correctamente a situaciones problemáticas de geometría relacionadas con caras en prismas y cilindros.	La manipulación y análisis de prismas y cilindros.	Sabe decir el número de caras que hay en un prisma y cilindro.	Manipulación de prismas y cilindros. Análisis de sus elementos, verbalización de propiedades y relaciones.
2º E.P.	Resolver y plantear problemas matemáticos relacionados con número de caras de un poliedro.	La manipulación y análisis de cuerpos geométricos.	Si se le da el número de caras de un poliedro distinguiendo las que son iguales, sabe el nombre del cuerpo geométrico.	Manipulación y análisis de cuerpos geométricos.
3º E.P.	Resolver y plantear problemas de geometría relacionados con ángulos de triángulos y paralelogramos.	Ángulos en un triángulo. Suma de grados de los ángulos de un triángulo. Ídem de un cuadrado.	Si se le dan los dos ángulos de un triángulo averigua lo que mide el tercero, de igual modo actúa con los paralelogramos.	Análisis de las formas de los ángulos en triángulos y cuadrados, mediciones de ángulos con el transportador en objetos reales y trazados por ellos.
4º E.P.	Inventar y formular problemas matemáticos de geometría relacionados con radios y diámetros utilizando de forma lógica y creativa la comunicación oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.	El radio y diámetro de una circunferencia. El radio como mitad del diámetro: expresión de la relación. El diámetro como doble del radio: expresión de la relación.	Sabe la relación que existe entre radio y diámetro.	Ejercicios de formular problemas con radios y diámetros, haciendo ver, de forma aproximada y manipulativa la correspondencia entre longitud, radio y diámetro. Pasar luego a la expresión matemática.
5º E.P.	Inventar y formular problemas matemáticos de geometría relacionados con bases, alturas, perímetros y superficies en paralelogramos utilizando de forma lógica y creativa la comunicación oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.	El Perímetro de los paralelogramos. Expresión del perímetro en función del número de lados en un polígono regular y no regular: su expresión. La Superficie de los paralelogramos, expresión a partir de la base y altura.	Averigua el perímetro de un paralelogramo sin conocer los cuatro lados y conoce su superficie a partir de la base y la altura.	Formular problemas relacionados con bases, alturas, perímetros y superficies en paralelogramos, relacionarlos con su entorno, la valla del centro, las paredes de la clase, las losas de la habitación...Análisis colectivo de las dudas, procesos alternativos de resolución,...
6º E.P.	Inventar y formular problemas matemáticos de geometría relacionados con bases, alturas, perímetros y superficies en triángulos utilizando de forma lógica y creativa la comunicación oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.	Relación entre superficie, altura y base de los triángulos, expresión a partir de cada uno de esos elementos.	Averigua la superficie, altura o base de un triángulo o paralelogramo a partir del conocimiento de dos de los tres datos.	Manipulación de los triángulos, recogida de datos de la medidas de sus bases, alturas y superficies dadas y establecer las correspondencias entre ellos. Verbalización, expresión matemáticas y prácticas automáticas de resolución.
1º E.S.O.	Inventar y formular problemas matemáticos de geometría relacionados con el Teorema de Pitágoras utilizando de forma lógica y creativa la comunicación oral, la comprensión lectora y la expresión escrita.	Pitágoras, relaciones que en el teorema se apuntan.	Averigua la diagonal y los dos lados de un rectángulo a partir de dos de los tres elementos señalados.	Manipulación de los lados de un triángulo rectángulo, creación de cuadrados de lado la longitud de sus lados en base Pitágoras, relaciones que en el teorema se apuntan.
Competencias básicas a las que contribuye				
Se contribuye a la CM puesto que incorpora la descripción verbal de los razonamientos lógicos. Al conocimiento e interacción con el mundo físico (CIMF) porque la interacción porque hace posible una mejor comprensión y del entorno. Está asociada al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal (AIP), porque desarrolla de actitudes de confianza en la propia capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones inciertas. Se aporta al desarrollo de la competencia para aprender a aprender (CPAA) ya que para el desarrollo de esta competencia es también necesario la reflexión sobre qué se ha aprendido, qué falta por aprender, cómo y para qué. Se contribuye a la competencia en comunicación lingüística (CCL) puesto que incorpora la descripción verbal de los razonamientos y de los procesos seguidos. La aportación a la competencia social y ciudadana (CSYC) consiste en refiere, como en otras áreas, al trabajo en equipo si se aprende a aceptar otros puntos de vista distintos al propio, en particular a la hora de utilizar estrategias personales de resolución de problemas.				
© C. Gómez Arnáu y C.L.Nicolás Franco				

Hay 15 tablas como la anterior en cada una de las dos áreas. De esta manera podemos estimar la competencia de cada alumno y alumno y el paso siguiente a lograr.

Esta aplicación produce documentos diversos entre ellos los siguientes:

- Comunicación exhaustiva a padres respecto al trabajo a realizar.
- Resultado de evaluación ponderando cada uno de los 15 apartados por área.

- Informa a los padres trimestralmente de los logros realizados.
- Informe anual cualitativo de los 15 apartados de cada una de las dos áreas.

4. PASOS POSTERIORES QUE TENEMOS PENSADO DAR

A lo largo de nuestra experiencia, la valoración que los diferentes profesionales implicados han hecho de esta herramienta, ha sido y es muy positiva. Sin embargo es conveniente hacer una evaluación de la misma de forma sistemática. De aquí que nos encontramos inmersos en este proceso en el marco de nuestras tesis Doctorales. Los resultados de este proceso evaluativo, nos llevará a propuestas de mejora relativas a la herramienta en sí, al uso y aplicación que de esta se hagan en el contexto educativo.

1212

REFERENCIAS

- ESCUADERO, J.M. (coord.) (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

REDES COLABORATIVAS 2.0 FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD

Tomás Sola Martínez, Juan Manuel Trujillo Torres
y Marina García Carmona
Universidad de Granada
tsola@ugr.es

1213

RESUMEN

Las posibilidades comunicativas que la actual sociedad del conocimiento y las herramientas que la conforman posibilitan, nos hacen reflexionar ante un cambio de paradigma necesario en las relaciones familia y escuela. Dichas herramientas facilitarán la interconectividad imprescindible para reconocer las necesidades de ambos colectivos que deben crear ciertas y verdaderas comunidades de aprendizaje evidenciando las virtudes de unos y otros, reconociendo las posibles deficiencias y hagan ímpetu por sus correcciones y, en definitiva, se reconozcan colaboradores para el logro y la consecución de una educación de calidad.

INTRODUCCIÓN

Renunciar a un entendimiento entre familia y escuela puede conllevar al propio fracaso del sistema educativo pues se conforma como inconveniente grave para el desarrollo y logro de la calidad escolar (transmisión de normas y valores, desarrollo de competencias, responsabilidades, equilibrio emocional, autonomía, etc.). El diálogo, la adopción de medidas conjuntas en la toma decisonal, la discusión constructiva, la reflexión, la formación multidireccional, posiblemente acerquen distancias y no valoren como invasión el acercamiento de unos y otros en espacios comunes de actuación. La formación inicial y permanente del profesorado se conforman como piezas clave para hacer frente a esa realidad de establecimiento de dinámicas participativas en los centros educativos que se fundamentan en la responsabilidad y fusión de la teoría y práctica comunitarias.

Y es que la participación de los padres en la vida escolar (Ordóñez, 2005) parece tener repercusiones tales como una mayor autoestima en los niños, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres-hijos y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela. Y así los efectos se repercuten incluso en los mismos maestros, ya que los padres consideran que los más competentes son aquellos que trabajan con la familia (Pineault, 2001). Las nuevas tendencias hablan de planteamientos comunitarios, donde la acción educativa ha de ser compartida por familias, centro escolar y otras entidades sociales desde la adopción de acciones comprometidas paralelas. Y hemos de aceptar el cambio de un modelo definido de familia a la convivencia de opciones múltiples en torno a él. Así lo señala Beck-Gernsheim (2003:36):

“el paisaje de la vida familiar se ha abierto, el terreno se ha hecho inseguro. Cada vez hay más gente que hace un bricolaje de sus propias formas de vida en común, a base de decorados móviles de éstas o aquellas expectativas y esperanzas, algunas veces con

éxito y otras sin él. Éste es el material del que surge la falta de carácter sinóptico de los nuevos fenómenos”.

De este modo, entre ambas instituciones, se evidencia la necesidad de mantener actitudes convergentes y valorar no sólo el cambio necesario en el currículum sino precisamente en el comunitario. Ahí, precisamente en la comunidad, es dónde han de focalizar todos los esfuerzos y compromisos.

1. NUEVOS CANALES DE PARTICIPACIÓN

Es verdad que, algunos padres, adoptan una postura muy cómoda con respecto a la educación de sus hijos. Delegan en el profesorado toda la responsabilidad y, en el mejor de los casos, se le deja hacer, pero en el peor, se comportan como críticos despiadados ante las acciones docentes. En alguna ocasión, los padres intentan controlar el "poder desmesurado" que creen que tienen los profesores sobre las cuestiones educativas y generan, en estos casos, conflictos negativos para todos en lugar de intentar ayudar a corregir los posibles desajustes que puedan existir en el proceso educativo. Navarro (1999:11)

1214

Entendemos que la colaboración entre padres/madres y profesores es clave para la promoción y buen funcionamiento escolar con lo que se evidencia la calidad del sistema. Mittler (1989:20-21) señala como finalidades de la colaboración entre ambos las siguientes:

- Prestarse ayuda mutua en el día a día con sus alumnos/hijos.
- Transmitirse mutuamente información necesaria para actuar correctamente.
- Compartir la socialización.
- Trabajar en común en aspectos tales como autocuidado, independencia, comunicación.
- Planificar y desarrollar programas específicos de enseñanza-aprendizaje.
- Compartir la experiencia y conocimientos que los profesores tienen por haber trabajado con otros muchos alumnos semejantes.
- Respetarse mutuamente y encontrar vías de colaboración y ayuda que permiten cumplir los derechos y obligaciones asignados a ambas partes.
- Facilitar, desde un clima de entendimiento, la toma de decisiones (a veces arriesgada), sobre las más adecuadas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Importante también, a modo de ejemplo, es el programa de la ruleta de Woldale (1987) de participación de los padres. Señala cuatro ámbitos de actuación fundamentales: a) comunicación escrita: llevar registros en el hogar y en la escuela, evaluación en el hogar y en la escuela, libretas de conocimiento diario como vía de seguimiento entre el hogar y la escuela, etc. b) lazos con el hogar: visitas al hogar del profesor y otros interesados, cartas escritas, comunicación telefónica, e-mail, entrenamiento para el seguimiento del niño, etc. c) formas para las reuniones:

entrenamiento de los padres y del personal, relaciones con las autoridades locales, consejos escuela hogar, reuniones padres-profesores y centro para revisar el progreso de los estudiantes, etc. d) los padres en la escuela: clases de educación de adultos para padres y otras personas, proyectos padre-profesor, visitas de los padres a las aulas, sala de padres, como ayudantes en la biblioteca, como voluntarios en las aulas, etc.

2. HERRAMIENTAS 2.0 COMO CAUCE DE COOPERACIÓN RED ENTRE FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD

Teniendo en cuenta la cantidad de horas que las niñas y los niños pasan dentro del centro escolar podemos ver como esta institución, junto con la familia, se convierte en uno de los principales contextos sociales en los cuales las personas más jóvenes de nuestra sociedad comienzan a desarrollarse. Partiendo de esta idea, podemos establecer que escuela y familia comparten el mismo objetivo: ayudar al niño o a la niña a crecer feliz y a desarrollar, entre otras, sus capacidades cognitivas y sociales. En este punto, establecer canales de comunicación entre las dos instituciones es un factor clave, y las TIC nos pueden ayudar en el proceso. Vázquez Gutiérrez (2010)

1215

Sin lugar a dudas, la integración de las TIC para la mejora del diálogo y la reflexión relacional entre familia y escuela, es una oportunidad de participación comprometida y favorecimiento de una relación alternativa que potencie y desarrolle las relaciones directas cooperativas que puedan darse en el contexto presencial. Facilitar los procesos de socialización desde la adopción de actitudes colaborativas en base al ejercicio del respeto y el establecimiento de relaciones empáticas y agradables, prestarse para la toma decisonal compartida, despertar confianza en los otros desde el trato igualitario, se conforman posibles y potencialmente desarrollables con el uso de herramientas web 2.0 que en sí mismas constituyen un cambio de actitud para el trabajo colaborativo transformacional, ofreciendo sin esperar nada a cambio. Esta filosofía de actuación es precisa para establecer relaciones adecuadas entre familia y escuela y valorar los resultados posibles, en base a dicho entendimiento, para la mejora de la institución educativa.

En este sentido Acín (2006:128), matiza sobre lo importante que resulta no delegar la construcción de la ciudadanía 2.0 en la administración, sino que también es responsabilidad del sector social, y por ende de la familia, proponiendo seguidamente cuatro líneas de actuación:

- Recuperar nuestro discurso de transformación social: el objetivo de la sociedad de la información no es desarrollar una infraestructura tecnológica, sino transformar la sociedad, crear espacio donde todos pueden participar.
- Evolucionar hacia modelos de gestión interna más participativos: muchas veces las organizaciones estamos articuladas de un modo jerárquico no participativo y hay que transformar esos procesos internos para luego ser capaces, por ósmosis, de transmitir esa transformación a la sociedad.

- Crear modelos de relación con los distintos grupos de interés más participativos: socios, voluntarios y beneficiarios que no sean meros consumidores o ejecutores de lo que internamente se ha diseñado, sino con capacidad de interlocución.
- Por último, asociarnos entre nosotros para tener capacidad de incidencia y ser reconocidos como interlocutores por parte de las empresas y de la administración en la construcción de la sociedad de la información.

Una necesaria formación inclusiva que, en palabras de Castaño (2006:68), presenta cuatro perspectivas de aplicación:

- Perspectiva técnica. La alfabetización tecnológica la podemos abordar desde varias perspectivas: hay una primera, la predominante, que es la puramente técnica, que nos habla de la destreza como una finalidad en sí misma. Se limita al conocimiento del manejo del ordenador e internet, del software y del hardware, del cómo y el porqué funcionan.
- Perspectiva aplicada. Hay otra perspectiva aplicada de la alfabetización digital como es la de aprender a usar las tecnologías en un contexto social para resolver problemas. Se trata de determinar para qué nos sirve la tecnología, qué nos aporta, cómo mejora nuestra profesión o nuestra vida cotidiana. Esta es una perspectiva muy importante a la que a veces se le da poca importancia. Por ejemplo, los cursos de informática suelen estar más centrados, por lo general, en el cómo y el porqué que en el para qué, lo que hace que a mucha gente no le interese tanto la informática.
- Perspectiva social. Hay otra perspectiva social fundamental: la de la construcción de capital humano para la sociedad de la información. La alfabetización digital es esencial si queremos una sociedad de la información para todos y un desarrollo sostenible a largo plazo.
- Perspectiva ética. Finalmente, también hay que considerar la perspectiva ética. La alfabetización digital, desde el punto de vista del desarrollo del individuo, es un derecho, por cuanto puede condicionar su participación y su inserción social en la sociedad de la información.

Con ello observamos el valor de la construcción de una familia 2.0 que se encuentre inserta y reconocida en el funcionamiento y dinámicas de desarrollo de los centros educativos. Un colectivo que convenga la necesidad de colaborar con el profesorado con utilidades que faciliten un feedback ciertamente enriquecedor. Trujillo (2010) habla de un plan de actuación que considere, por parte del profesorado, también un *conocimiento* de las familias y sus particularidades concretas, la *información* a los padres de todo el entramado curricular, el funcionamiento del centro y cómo se puede participar, la *formación* presencial y no presencial a través de cursos y la escuela de padres, la *participación* con su difusión y reconocimiento y por último la *colaboración* presentada como transformación comprometida que implica a todos los colectivos en la toma decisional.



1217

Fig. 1. Plan de actuación para la familia TIC. Tomado de <http://www.educacontic.es/blog/educa-con-las-familias>

En este entorno de participación de las familias con la integración y ayuda de las herramientas 2.0 se pueden desarrollar diferentes competencias a considerar:

- Ampliar lazos de unión colaborativos entre familias y centros educativos.
- Gestión de conocimientos y establecimiento de banco de recursos.
- Apertura y colaboración con otras instituciones.
- Compartir experiencias y gestión emocional.
- Facilitar la toma decisonal democrática.
- Expandir y difundir buenas prácticas.
- Logro de participación comprometida.

Entre las utilidades para ello podríamos sugerir las siguientes, pues como afirma Putnam (2005:405) allí donde existe un elevado compromiso cívico con los asuntos comunitarios en general, los profesores hablan de la existencia de unos niveles superiores de apoyo a los padres y de menos actos de mala conducta entre los estudiantes. [Por tanto] la correlación entre la infraestructura comunitaria, por un lado, y el compromiso de estudiantes y padres con las escuelas, por otro, es fundamental:

- GRUPO PRIVADO DE FACEBOOK (opción con la que podremos crear grupos privados a los que solo podrán acceder nuestros contactos siempre y cuando hayan sido invitados).
- GESTOR DE CONTENIDOS (LCMS) FAMILIA-ESCUELA (creación y manejo del contenido en torno a alguna plataforma LCMS [moodle, webnode, joomla, wix, etc.] que bien podrían ser analizados en cualquier taller de padres/madres propuesto).

- TWITTER (microblogging en red. Permite mandar mensajes de texto plano con un máximo de caracteres).
- NING (red social con grandes posibilidades para el ámbito educativo)
- LISTAS DE DISTRIBUCIÓN (uso del correo electrónico con muchas más opciones y posibilidades en su gestión)

3. ÚLTIMOS APUNTES

Partamos de un principio de actuación: es el profesional quien debe dar el primer paso. No podemos permanecer pasivos en relación con las familias ni doblegarnos ante los fracasos que podamos haber sufrido en convocatorias de reuniones o encuentros con las madres y los padres. Necesitamos una actitud proactiva: ¿qué quieres ser, como el publicista o como el médico de familia? Mientras que el segundo espera en su consulta a que acudamos cuando tenemos un problema de salud o una consulta, el primero analiza cómo puede entrar en nuestras casas para convencernos y animarnos a consumir. Los docentes no queremos curar (aunque a veces lo hacemos) ni tampoco vender, pero sí necesitamos la actitud proactiva y la capacidad argumentativa del publicista para poder atraer a la familia y hacerla nuestra aliada. Trujillo, F. (2011)

1218

En última instancia nos gustaría hacer referencia al portal Educared y el enorme esfuerzo y dedicación que está realizando valorando la importancia del establecimiento de relaciones entre familia y escuela con la ayuda inexcusable de la integración de las TIC. De este modo surgen una serie de proyectos, como el espacio Entrepadres, de referencia obligada en su momento, en la comunidad latinoamericana, o el primer Master destinado en exclusiva a la Familia, en colaboración con la Concapa.

Tres objetivos fundamentales para el trabajo con las familias son o están presentes:

- Trabajar en la formación en las competencias digitales de los ciudadanos con responsabilidad familiar.
- Desarrollar fórmulas para la asistencia personalizada a las familias sobre el uso de las TIC en el aula y su interacción con el hogar.
- Buscar fórmulas que dinamicen la generación de comunidades “Familia y Escuela con las TIC”.

Ello únicamente es posible, tal y como indican en dicho portal, si todos nuestros esfuerzos van revirtiendo a:

- Reforzar el desarrollo personal de la Familia con las TIC, con el manejo de estas tecnologías para la gestión en el hogar y en la vida cotidiana, resolviendo tareas domésticas.
- Un acompañamiento 2.0, o sobre el rol de los padres en el acompañamiento de sus

hijos, en su “vida digital” dentro y fuera del centro educativo.

- Crear ciudadanos digitales: responsables y comprometidos, modelos de conducta respecto a sus hijos.

La concienciación y sensibilización de las familias con respecto a la necesidad del establecimiento de procesos comunicativos es crucial para que observemos un inicio de integración de herramientas que lo faciliten. Construir y edificar con una estructura bien definida parece clave ante los retos que el futuro inmediato y próximo nos plantea.

Nunca habíamos tenido antes la presencia de herramientas posibles para la comunicación ni tampoco un reto prácticamente ineludible para constituirnos en redes de trabajo, interrelaciones, emocionales y constructivas que en definitiva, gracias al diálogo y al intercambio multidireccional comunicativo, se conforman posibles en sí mismas. La familia y el potencial que ofrece inherente han de ser un reflejo de colaboración en cualquier cuestión escolar. Del mismo modo, la escuela debe conformarse como comunidad de aprendizaje que penetra e irradia a padres, madres y entorno pues abierta permanece su puerta a la colaboración. Tal vez éste sea el sentido último de redes sociales y herramientas 2.0.

1219

REFERENCIAS

- ACÍN AGUADO, E. (2006): Movimientos sociales 2.0, en CASADO ORTIZ, R. (coord.) Claves de la alfabetización digital. Fundación Telefónica. Madrid.
- CASTAÑO COLLADO, C. (2006): Alfabetización digital, inclusión y género, en CASADO ORTIZ, R. (coord.) Claves de la alfabetización digital. Fundación Telefónica. Madrid.
- HARGREAVES, A. (2000). Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos. En *Perspectivas*, 30 (2), pp. 221-234.
- MARTÍN, M. (2011). Mi padre también es delegado de curso. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 411, pp. 16-21. Wolters Kluwer España S. A.
- NAVARRO PERALES, M. J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1.
- <http://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL4.pdf> (consulta 12/05/11)
- ORDÓÑEZ SIERRA, R. (2005). Responsabilidades educativas que se atribuyen a familia y escuela. En *Revista electrónica de enseñanzas y aprendizajes en el contexto familiar*, nº 3.
- PINEAULT, C. (2001). El desarrollo de la competencia de los padres. En Gervilla Castillo, A. y Otros (Coords.). *Familia y Educación. Educación Familiar*. Grupo de Investigación “Educación Infantil y Formación de Educadores” Universidades de Andalucía.
- PUTNAM, R. D. (2005). *Sólo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- TRUJILLO, F. (2011). Educa con familias. En <http://www.educacontic.es/blog/educa-con-las-familias> (consulta 10/05/11)

VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, A. (2010). Las TIC como estrategia para fortalecer el vínculo familia-escuela. En revista BITS, nº 16, http://bits.ciberespiral.net/index.php?option=com_content&task=view&id=60&Itemid=120 (consulta 10/05/11)

EL MÓVIL COMO HERRAMIENTA DE ACCESIBILIDAD EN LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Juan José Bazán Sánchez, Antonio Luque de la Rosa y Luís Ortiz Jiménez

Universidad de Almería

jjbazan@hotmail.es

RESUMEN

En la sociedad de la información y comunicación, que está marcando la vida en los hogares españoles, donde casi todos los miembros de la familia poseen un dispositivo móvil de última generación. Las compañías de telefonía están respondiendo a sus dispositivos móviles y desarrollando aplicaciones que están haciendo los teléfonos más accesibles a las personas con discapacidad, concretamente a las personas con discapacidad visual se están centrando a la hora de realizar más aplicaciones y dispositivos de accesibilidad. Como se verán a lo largo del documento se destacan las aplicaciones y dispositivos más llamativos y útiles desde mi punto de vista. Consideramos deberían de centrar su atención en la elaboración de aplicaciones que faciliten el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Mejorando la integración del alumno en el aula y la autonomía que proporciona un dispositivo móvil como son los Smartphone y las tablas.

Palabras clave: Telefonía móvil, alumnos con discapacidad, necesidades educativas especiales, accesorios, educación, apps, discapacidad visual, sistema operativo y aplicaciones educativas.

1221

1. INTRODUCCIÓN

En esta era de las nuevas tecnologías y la locura por los teléfonos inteligentes (Smartphone), donde uno de cada tres españoles navegan desde su teléfono móvil y realizan diferentes funciones gracias al sinfín de aplicaciones proporcionadas por los diferentes sistemas operativos y la mejora de los terminales. Estas aplicaciones proporcionan un amplio abanico de oportunidades gracias a su gran variedad, facilidad y comodidad a la hora de instalarlas y utilizarlas, estas aplicaciones proporcionan a los teléfonos móviles las mismas funciones en menor medida que los portátiles, por ejemplo te permite leer el periódico, escribir documentos... En el anexo propongo un diccionario de palabras más importantes para comprender el complejo mundo de la telefonía móvil y sus aplicaciones.

2. DISPOSITIVOS MÓVILES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Las compañías de telefonía móvil se están centrando en hacer más accesibles los teléfonos móviles a todas las personas. Ofreciendo una variedad de teléfonos y dispositivos que se adaptan a las necesidades de las personas que poseen alguna discapacidad auditiva, visual o física. En este artículo me centraré en la discapacidad visual. Por tanto, haciendo un análisis más exhaustivo repasaré a continuación las aplicaciones más relevantes en función de esta discapacidad:

2.1. CARACTERÍSTICAS MÁS IMPORTANTES DE LOS TELÉFONOS DIRIGIDOS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Una de las más importantes es *Mobile Speak*, una aplicación para teléfonos móviles basada en el sistema operativo *Symbian* que permite a las personas ciegas o con discapacidad visual acceder a todas las funcionalidades del teléfono móvil. Un lector de pantallas reconoce el texto y toda la información visual que aparece en la pantalla del teléfono y lo transforma en voz a medida que el usuario se desplaza por el menú. *Mobile Speak* permitiendo:

- Hacer y recibir llamadas telefónicas.
- Enviar y recibir mensajes de texto.
- Acceder a su registro de llamadas.
- Manejar su lista de contacto.
- Fijar alarmas.
- Crear entradas de calendario.
- Navegar por Internet.
- Escuchar ficheros audio.
- Conectar con otros dispositivos vía Bluetooth, Wifi e infrarrojos.

1222

Esta aplicación ha sido desarrollada por Code Factory en colaboración con ONCE-CIDAT (Organización Nacional de Ciegos-Centro de Investigación y Desarrollo de Aplicaciones Tiflotécnicas).

Uno de los teléfonos con más aplicaciones y recursos es el *iPhone*, es un teléfono fácil de utilizar para todo el mundo, las características de accesibilidad disponibles en el *iPhone 3GS*, *iPhone 4*, el *4S* y en el *iPod Touch* (3ª generación) están diseñadas para hacer más sencillo el uso del teléfono para usuarios con algún tipo de discapacidad visual, auditiva o física. Las funciones de accesibilidad incluyen:

- VoiceOver
- Zoom
- Texto grande
- Blanco sobre negro
- Audio mono

3. ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS OPERATIVOS DIRIGIDOS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL Y APLICACIONES EDUCATIVAS

Una vez analizado el hardware disponible en el mercado dirigido a las personas con discapacidad, pasaremos a analizar el software disponible en el mercado a fin de solucionar y facilitar las necesidades de estos usuarios con discapacidad visual.

Primeramente hay que partir, de que cada vez más la tecnología de los ordenadores, forma parte importante del teléfono móvil, uno de los objetos más accesibles y usados por las personas en el S.XXI, por su fácil accesibilidad ya que cualquier persona puede disponer de un teléfono móvil. De ahí que las mayores empresas de sistemas operativos para smartphone sean aquellas que desarrollan sistemas operativos para ordenadores como son Microsoft, Apple,..., pero no son las únicas, porque empresas que se habían centrado en el desarrollo de móviles como Nokia también, están desarrollando sistemas operativos, para convertir los smartphone en una especie de ordenador personal disponible en cualquier momento y para cualquier necesidad.

En segundo plano sería revisar las plataformas y los desarrolladores más importantes del mercado. Tras analizar los sistemas operativos y las aplicaciones más importantes, comentaré estas aplicaciones orientándolas a la educación.

3.1. SISTEMA OPERATIVO SYMBIAN

Es utilizada por la compañía Nokia, que está en todos los smartphones de la misma, posee una gran variedad de aplicaciones, comentaré las más importantes desde mi punto de vista orientada hacia las personas con discapacidad, son las siguientes:

a. *Mobile Speak*, es una aplicación para las personas que tengan una discapacidad visual parcial o total podrán acceder a todas las funcionalidades de su teléfono porque *Mobile Speak* les lee los menús así como cada una de las teclas que vaya pulsando.

Esta aplicación se caracteriza por su capacidad para verbalizar todos los textos que aparecen en la pantalla del teléfono, también personaliza sus principales funciones, desde los mensajes SMS hasta las descargas de contenidos pasando por los accesos a Internet, actuando como un verdadero “lazarillo” o guía de la persona ciega.

Esta aplicación está desarrollada por la empresa española de software CODE FACTORY, cuenta con el aval de la ONCE.

a.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación se podría orientar hacia la educación y más concretamente hacia las niñas y niños con discapacidad visual parcial o total. Los docentes podrían cargar el material escolar en formato PDF, y las niñas y niños podrían escuchar los apuntes por medio del teléfono, así se le facilita y mejora su ritmo de aprendizaje, es decir, no se quedaría rezagado y podrían ir a tiempo real con la lección de la clase, sin ningún material voluminoso o costoso.

b. *Nokia Braille Reader*, es una aplicación que permite leer los mensajes de texto por medio de vibraciones. Por ejemplo la “a” es un punto en el alfabeto Braille esta aplicación la expresa por

medio de una vibración.

b.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación se puede aplicar si el profesor sincroniza el teléfono móvil y el ordenador, el profesor podría mandar los documentos a su teléfono. El único inconveniente es que sería muy lento para el niño/a a la hora de leer.

c. *Nokia Screen Reader*, esta aplicación permite leer el contenido de la pantalla en un texto sonoro, esta aplicación está desarrollada por Code Factory.

c.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación no se puede aplicar en el sistema educativo.

3.2. SISTEMAS OPERATIVOS ANDROID, OMS Y TAPAS

Son utilizadas por la compañía Google, que está en los smartphones de las compañías como LG, Samsung, Acer, HTC, posee una gran variedad de aplicaciones, comentaré las aplicaciones orientadas hacia las personas con discapacidad visual del sistema operativo más importante que es *Android*, que son las siguientes:

a. *Walky talky*, es una aplicación va dirigida a personas con discapacidad visual, es una aplicación sencilla de manejar, se maneja por voz y escuchando las instrucciones que da la aplicación. Esta aplicación dice en voz alta el nombre de las calles, avenidas, además informa de las interacciones y hasta cuando hay una acera o no.

a.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación se puede utilizar para las niñas y niños con alguna discapacidad visual para desplazarse con soltura por el centro escolar, o si van de excursión que vaya sabiendo en todo momento donde están.

b. *Intersection Explorer*, esta aplicación permite al usuario realizar una simulación de diferentes localizaciones sin salir de su casa. Al abrir esta aplicación te localiza y luego podrás mover el dedo por la pantalla en cualquier dirección y apuntar a un lugar y te dirá el nombre de las calles cercanas.

b.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación tendría la misma función que la anterior.

c. **Blind**, esta aplicación permite a sus usuarios conocer las características de sus teléfonos móviles, como por ejemplo que modelo es, como hacer llamadas, como escuchar música, etc.

c.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación no se puede aplicar en el sistema educativo.

3.3. SISTEMA OPERATIVO IOS

Es utilizada por la compañía Apple, que está en todos los smartphones de esta compañía, posee una gran variedad de aplicaciones, comentaré las más importantes desde mi punto de vista orientadas hacia las personas con discapacidad, son las siguientes:

1225

a. **AppStore**, es una aplicación desarrollada por En-seña Comunicación Accesible S.L. en colaboración con Healthy Mobile Apps, pensada para el aprendizaje de lenguaje de signos.

La aplicación, lleva el nombre de “Dímelo tú”, con el fin de facilitar la labor de padres y educadores a la hora de enseñar lenguaje de signos a los hijos y alumnos sordomudos. Es una aplicación muy sencilla de utilizar, con un aspecto lúdico se hace accesible tanto a niños como adultos.

De este modo, los niños a través de las instrucciones guiadas por los personajes protagonistas irán descubriendo qué es, cómo es y para qué sirve la lenguaje de signos. También aprovecharán al máximo la capacidad expresiva de su propio cuerpo y ejercitarán los aprendizajes de base necesarios para garantizar un desarrollo óptimo.

a.1. Aplicación educativa.

Se podría utilizar esta aplicación para que las niñas y niños puedan aprender lenguaje de signos pudiendo comunicarse con algún compañero que sea sordomudo. Esto provocara que las niñas y niños se integren mejor con el resto de compañeros.

b. **Face Time**, esta aplicación va dirigida a personas con discapacidad auditiva, esta aplicación posibilita la comunicación del lenguaje de signos. Esta tecnología se denomina MobileASL.

b.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación tendría la misma utilidad que la anterior.

c. **VoiceOver**, es una aplicación que va dirigida a las personas con deficiencia visual parcial o total, es un lector de pantalla controlada por gestos, además de Zoom y un magnificador de pantallas.

c.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación se podría utilizar como he dicho anteriormente una niña o niño con alguna discapacidad pueda seguir la clase, al tener los apuntes en el teléfono y poder escucharlos sin necesidad de que el docente o los padres tengan que pasar el material educativo a Braille.

d. VoiceControl, es una aplicación que va dirigida a personas con discapacidad visual parcial o total o para personas con alguna parálisis cerebral, esta aplicación permite realizar ciertas operaciones a través de comandos de voz.

d.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación se podría utilizar como he dicho anteriormente para las niñas y niños con alguna discapacidad, y para las personas con parálisis cerebral sería un apoyo grandísimo, tendría una dependencia de otras personas porque por medio de la voz iría activando los comandos del teléfono y siguiendo la clase casi con total normalidad.

e. IBooks, esta aplicación va dirigida igual que la anterior a personas con discapacidad visual parcial o total, esta aplicación permite catalogar libros y documentos en formato PDF y ePub.

e.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación es como la anterior permite a la niña o niño ir al día en la clase sin necesidad de demasiado apoyo docente o personal especialista.

f. Whatsapp, es una aplicación de mensajería instantánea. Es una aplicación que funciona perfectamente con VoiceOver comentadas anteriormente.

f.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación como he comentado anteriormente se puede utilizar sincronizando el ordenador y los teléfonos móviles, el profesor podría mandar la información al teléfono y el niño podría escucharlo.

g. Heytell, es una aplicación de mensajería por medio de audio, funciona perfectamente con VoiceOver.

f.1. Aplicación educativa.

Esta función tiene la misma que la anterior.

3.4. SISTEMA OPERATIVO WINDOWS MOBILE

Es utilizada por la compañía Microsoft Corporation, posee una gran variedad de aplicaciones, comentaré las más importantes desde mi punto de vista orientada hacia las personas con discapacidad, son las siguientes:

a. **LookTel**, esta aplicación va dirigida a personas con discapacidad visual parcial o total, esta aplicación está desarrollada por Iplex, en colaboración con LinkMe Mobile, esta aplicación combina la tecnología de reconocimiento de objetos en tiempo real con las capacidades de reconocimiento de caracteres ópticos. Además reconoce los signos y señales para la navegación personal.

1227

Gracias a la utilización de fotos, vídeos, audio “push-to-talk” y el GPS de seguimiento de datos enviados desde el teléfono, los amigos y familiares pueden ayudar a identificar objetos o signos, la cartografía de uso para más información, e incluso proporcionar instrucciones paso a paso. Por medio de un vídeo que va incorporado muestra la tecnología en acción.

a.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación permitirá a las niñas y niños con discapacidad visual parcial o total a reconocer fotos o signos sin necesidad de que un docente o una persona tenga que estar describiendo el dibujo, esto provoca que las niñas y niños tengan una mayor autonomía en las tareas de clase.

b. **“Azahar”**, es un proyecto nacional elaborado por la Universidad de Valencia y la Fundación Orange, con la colaboración de las asociaciones de Autismo Ávila y Burgos. Estas aplicaciones han sido diseñadas para teléfonos móviles dirigidas a personas con autismo o discapacidad intelectual. Este proyecto proporciona diez ayudas técnicas, comentaré dos de ellas la primera es “Hola”, que permite comunicarse por medio de pictogramas, además facilita el envío de SMS con pictogramas entre móviles. Otra utilidad es el “Tic-Tac”, destinado a personas que no han aprendido el funcionamiento de los relojes. Permite manejar con total libertad los contenidos que se van aplicar de una forma individualizada, además se pueden utilizar fotos de la persona y de la familia, así como sus voces.

b.1. Aplicación educativa.

Este proyecto no hace falta hacerle ninguna aplicación educativa porque ha sido creado para la educación de niñas y niños con autismo o discapacidad intelectual.

3.5. SOFTWARE LIBRE

Software libre, en las cuales destacaré las que son desde mi punto de vista las más importantes,

estas aplicaciones poseen una accesibilidad universal:

a. Plataforma MobileSense, comentaré las características de esta aplicación:

1. Estar al alcance de la mayoría de los dispositivos móviles de última generación. Es decir, estar basada en tecnología MIDP 2.0.
2. Es una plataforma de accesibilidad universal genérica, o lo que es lo mismo no estar restringida a un colectivo de personas con una discapacidad particular.
3. Poder funcionar tanto en ambientes controlables (casa, trabajo) como no controlables (calle o campo). Es decir, poder delegar el procesamiento de imágenes o sonido, o la síntesis de voz a servidores locales vía Bluetooth o remotos vía UMTS o GPRS.

1228

López de Ipiña y otros (profesores de la Universidad de Deusto Bilbao) nos explican esta aplicación, como se puede observar en la Figura 1 muestra la arquitectura software cliente/servidor de MobileSense. La parte cliente la conforma una aplicación MIDP 2.0 instalable en cada móvil. Esta aplicación permite al usuario la captura de imágenes y sonido que son enviadas al servidor de MobileSense para su procesamiento. Las respuestas enviadas por el servidor a la aplicación, en forma de voz o subtítulos, son reproducidas por el player de audio y subtítulos integrados en esta aplicación cliente. Esta plataforma utiliza el software Sphinx4 para transformar mensajes en vocales en textuales.” Como muestras la Figura 1.

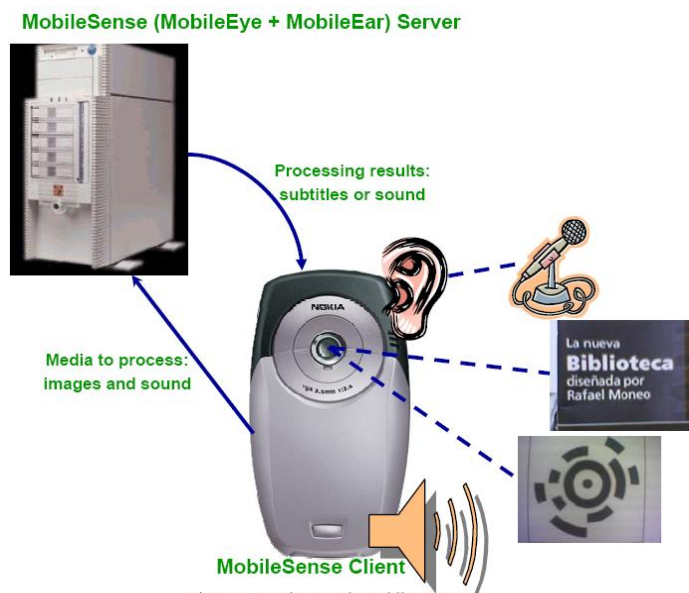


Figura 1. Arquitectura de MobileSense

a.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación es muy ventajosa a la hora de mejorar el ritmo de aprendizaje de las niñas y niños con discapacidad visual, por medio de esta aplicación el alumno podría

ver todo el contenido educativo sin necesidad del docente o de personal especializado, mejorando la autonomía del niño.

b. Plataforma **PhoneProxy**, es una aplicación dirigida a personas con discapacidad visual parcial o total, esta aplicación utiliza tecnología VoiceXML permite a las personas poder navegar por Internet desde su teléfono, además permite que las páginas Web puedan hablar a las personas e interactuar con ellas mediante interfaz de voz. Pero es necesario aplicarles VoiceXML a las páginas Web aplicando las adaptaciones necesarias para que puedan acceder las personas con discapacidad visual. Esta plataforma utiliza el software Sphinx4 para transformar mensajes en vocales en textuales.

1229

b.1. Aplicación educativa.

Esta aplicación se puede aplicar en las tareas de clase cuando deben de buscar información en Internet, esto alumnos se quedaban marginados, con esta aplicación los alumnos con discapacidad visual ganan en confianza y en autonomía, además se integran más con los compañeros de clase, afianzando los vínculos.

c. **Easy Walk**, es una aplicación de Vodafone dirigida a personas con discapacidad visual parcial o total, esta aplicación posee un sistema de localización GPS. Esta tecnología ofrecerá asistencia a este colectivo durante todo el día y convertirá los mensajes de texto en voz.

c.1. Aplicación educativa.

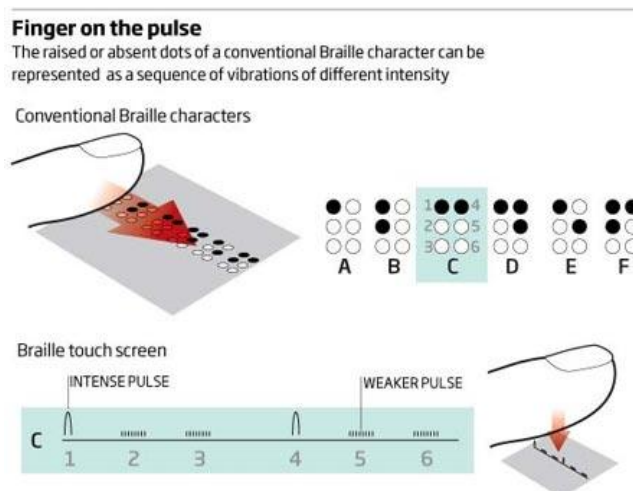
Esta aplicación es muy útil para la autonomía de los alumnos con discapacidad visual, el alumno sabrá en todo momento donde está y se podrá mover con total libertad por el centro.

d. **B-touch**, de Zhewein You, es un teléfono móvil cuya pantalla es táctil-Braille, posee un sistema de reconocimiento de voz, lector de textos y escáner de objetos. Ahora le mostraré una imagen del teléfono móvil.



Fuente de imagen: <http://www.yankodesign.com/2009/06/15/touchphone-for-the-blind/>

Ahora mostraré una imagen a modo de ejemplo de cómo se realizaría la lectura en este teléfono móvil.



Fuente: Globbos.com

1230

Como muestra la imagen la persona con discapacidad visual pasa el dedo de izquierda a derecha se produce una vibración por las letras que componen la palabra, como muestra la imagen pasa el dedo y vibra la letra "c".

d.1. Aplicación educativa.

Este teléfono le permite al niño/a una autonomía sobre las tareas en el aula, le permitiría estar casi al mismo ritmo de trabajo que el resto de la clase.

4. CONCLUSIÓN

En esta sociedad de la información y comunicación, donde todo el mundo posee un dispositivo móvil ya sea un teléfono móvil o una tableta. Las compañías de telefonía cada vez más se están volcando en la elaboración de teléfonos como *B-touch* que son totalmente para personas con discapacidad visual y el desarrollo de un sinfín de aplicaciones realizadas para una mejor accesibilidad. El problema es que estas compañías no están desarrollando recursos o aplicaciones para la telefonía móvil que facilite el aprendizaje basado en el apoyo de los dispositivos móviles. La única compañía que está desarrollando programas muy básicos es Apple, son aplicaciones educativas que permiten la sincronización de los dispositivos Apple entre sí. Las compañías deberían centrarse aparte de la accesibilidad de los dispositivos móviles, la creación de dispositivos y aplicaciones para poder hacer más fácil el aprendizaje, lo que ocurre que como no lo han visto como un negocio viable.

BIBLIOGRAFÍA

- BAZÁN J.J. (2011). El móvil como herramienta educativa: las aplicaciones del móvil como mediadores del aprendizaje de alumnos con necesidades especiales. *Congreso Internacional Educación Especial y mundo digital*. Almería, Abril 2011.
- GARCÍA CAMPOS J. M. Conectados sin descanso. Magazine "En manos de las apps". Pag. 31 y 38. Consultado el 10 enero del 2012
- LÓPEZ DE IPIÑA, D., Rodríguez, A. y Vázquez I. (2004). Accesibilidad para Discapacitados a través de Teléfonos y Servicios Móviles Adaptables. Jornadas de Accesibilidad y Nuevas Tecnologías (JANT). Facultad de Ingeniería. Universidad de Deusto (Bilbao).

1231

WEBGRAFÍA

- www.apple.com/es/accessibility/ consultado el 2/2 /2011 10:10
- <http://www.applesfera.com/aplicaciones-moviles/especial-2011-las-mejores-aplicaciones-accesibles-del-ano-para-ios> 6/1/12 19:38
- <http://www.androidsis.com/google-lanza-dos-aplicaciones-de-navegacion-para-personas-con-discapacidad-visual/> consultado el 3/2 /2011 11:20
- <http://www.canalpda.com/2007/11/26/4780-telefonica+comercializa+mobile+speakee+todos+menus+funcionalidades+moviles+symbian> consultado el 2/2 /2011 10:25
- <http://www.canalpda.com/2011/02/01/11896-tipo+usuario+aplicaciones+moviles+eres> consultado el 2/2 /2011 10:30
- http://www.ceditec.etsit.upm.es/index.php?option=com_content&view=article&id=22087&Itemid=1440&lang=es 26/1/12
- <http://www.consumer.es/web/es/tecnologia/software/2006/05/02/151456.php> consultado el 2/2 /2011 10:40
- <http://el-observatorio.org/2010/11/appstore-lanza-una-nueva-aplicacion-pensada-para-el-aprendizaje-de-lengua-de-signos-para-personas-sordo-mudas/> consultado el 3/2 /2011 9:10
- <http://es.globedia.com/aplicaciones-moviles-ayudan-discapacitados-visuales> consultado el 5/2 /2011 13:10
- <http://es.globedia.com/nokia-ofrece-aplicacion-screen-reader-lector-pantallas-videntes> 6/1/12 19:32
- <http://www.idg.es/computerworld/Android-lidera-el-mercado-de-smartphones-seccion-mercado/noticia-105615> consultado el 3/2 /2011 12:33
- <http://www.idg.es/computerworld/articulo.asp?id=166367> consultado el 3/2 /2011 12:50
- <http://infotarget.com/2010/08/19/aplicaciones-moviles-para-personas-con-discapacidad-surgen-a-espaldas-del-interes-de-las-grandes-companias/> consultado el 4/2 /2011 13:10
- <http://www.networkworld.es/Sistemas-operativos-para-dispositivos-moviles-tod/seccion-articulo-150283> consultado el 2/2 /2011 13:11
- <http://www.parentesis.com/mi-parentesis/salud/Apps-para-personas-con-capacidades-diferentes>

<http://www.presseurop.eu/es/content/partner-article/1217191-aplicaciones-para-ciegos-y-deficientes-visuales> 26/1/12 12:35
www.proyectoazahar.org 6/1/12 19:50
<http://www.proyectoazahar.org/azahar/loggined.do;jsessionid=022837DD5B4D5D53DE053FC3A875C8C3> consultado el 3/2 /2011 9:00
<http://programaraciegas.weblog.discapnet.es/articulo.aspx?idA=1821> consultado el 2/2 /2011 9:20
<http://sueosyutopa.wordpress.com/category/ejemplos-de-ayudas-y-aplicaciones-tecnologicas-para-la-educacion-de-alumnos-con-discapacidad-motorica-visual-y-auditiva/> consultado el 4/2 /2011 9:10
http://reddigital.cnice.mec.es/5/firmas_nuevas/articulo7/colas_12.html consultado el 3/2 /2011 13:33
<http://www.xatakamovil.com/default/looktel-una-gran-aplicacion-para-personas-con-discapacidad-visual> consultado el 6/2 /2011 10:49
<http://www.vodafone.es> consultado el 3/2 /2011 13:15
<http://www.vodafone.es/conocenos/vfes/qsomos/vision/> consultado el 2/2 /2011 13:25

1232

DICCIONARIO PARA ENTENDER LA TELEFONÍA MÓVIL

Para entender mejor los dispositivos móviles y el argot que conlleva esta tecnología voy a definir una serie de palabras que harán más comprensivo este mundo de los Smartphone y las aplicaciones.

- **Android:**

Sistema operativo para terminales móviles, como teléfonos inteligentes y tabletas, desarrollada por Google.

- **Android Market:**

Tienda de contenidos multimedia (aplicaciones, videos...) de Androidl.

- **Aplicación (apps):**

Programas informáticos diseñados como herramientas que permiten al usuario realizar tareas. Por ejemplo SincroGuía TV te permite consultar la programación televisiva en 130 canales nacionales, autonómicos o internacionales.

- **3G:**

Tecnología de tercera generación con acceso a Internet, permite la transferencia de datos.

- **Blackberry:**

Sistema operativo y modelo de teléfonos desarrollados por Research In Motion (RIM).

- **Bluetooth:**

Tecnología de comunicación inalámbrica que permite la conexión entre diferentes terminales a corta distancia.

- **HTML5:**

Lenguaje básico de Web. En este caso es la quinta mejora del HTML.

- **IMAP:**

Protocolo que permite conectarte al correo desde el teléfono. Las siglas hacen referencia a Internet Message Access Protocol.

- **IOS:**

Sistema operativo desarrollado por iPhone. Además de iPod Touch, iPad y Apple TV.

- **iTunes Store:**

Tienda de contenidos multimedia de Apple.

- **MMS:**

Servicio de mensajería entre móviles. Estos mensajes soportan texto, video y voz. Las siglas proceden de Multimedia Messaging System.

- **Smartphone:**

(Teléfono inteligente): teléfono móvil que permite instalar programas y desarrollar aplicaciones, permite procesar datos y conectarse a Internet.

- **Symbian:**

Sistema operativo de varias empresas móviles (Nokia, Sony Ericsson y Samsung, entre otras). Que ha perdido popularidad entre iOS y Android.

- **Tablet:**

Dispositivo móvil de mayor tamaño que un Smartphone, la peculiaridad que tiene es que posee una pantalla táctil, no posee teclado y tampoco necesita ratón.

- **VGA:**

Formato de imagen. Sus siglas son Video Graphics array.

- **WAP:**

Protocolo que permite acceder al correo y a web sencillas con seguridad. Sus siglas significan Wireless Application Protocol.

- **Wi-Fi:**

Tecnología de comunicación inalámbrica que permite la conexión a una red local. Las

siglas son un acrónimo de Wireless Lan.

- **Windows Phone:**

Sistema operativo para dispositivos móviles desarrollado por Microsoft.

USO Y CONSUMO DE MEDIOS DIGITALES DEL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO EN SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Josefina Lozano Martínez, F. Javier Ballesta Pagán,
Natalia González Morga y Salvador Alcaraz García
Universidad de Murcia
lozanoma@um.es

1235

RESUMEN

En esta comunicación se presenta los resultados de una investigación que ha pretendido conocer el equipamiento, uso y consumo de medios digitales (Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión) del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la existencia de diferencias con el alumnado sin necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, 2629 alumnos, de los que 465 tenían necesidad específica de apoyo educativo, participaron a través de un cuestionario de 73 ítems con cuatro opciones de respuesta. Los resultados indican la existencia de diferencias entre el alumnado con y sin necesidad específica de apoyo educativo en relación al equipamiento, uso y consumo de medios digitales.

INTRODUCCIÓN

La educación en la sociedad de la información debe actuar ante las significaciones que recibimos de los medios digitales. Esta actuación, en nuestro caso, implicará abordar la dimensión formativa y comunicativa entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria para establecer un mayor conocimiento sobre qué y cómo estos jóvenes las usan, acceden a sus formatos e interaccionan con sus contenidos.

En la actualidad, nuestros sistemas educativos se enfrentan a nuevos desafíos provocados por los profundos cambios sociales acontecidos por la llegada de las nuevas tecnologías dando lugar a una auténtica *revolución educativa* (Esteve, 2008) donde la irrupción de las TIC abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI; exigencias que, a nuestro entender, no están exentas de esfuerzos. Es difícil encontrar otra época histórica de la educación que haya obligado tanto en tan poco tiempo a los profesionales educativos. Baste referenciar las implicaciones que han tenido en nuestras vidas algunos medios digitales como la televisión, el teléfono móvil, Internet y las redes sociales. En efecto, entre los profundos cambios mencionados por la expansión en todos los niveles de las TIC cabe destacar, entre otros aspectos, la promoción de cambios en el uso del tiempo y en las formas de relacionarse de las jóvenes generaciones.

Hoy en día, hablar de jóvenes y medios digitales, es identificar un fenómeno que está transformando, no sólo el ocio y las formas de interacción de este segmento de la población con su entorno, sino además, por extensión, de la sociedad en su conjunto.

Sabemos por los resultados de investigaciones anteriormente realizadas que para los jóvenes el uso de los medios digitales tiene dos finalidades básicas: una lúdica y otra de relación con sus amigos e iguales (Rubio, 2009), al igual que su consumo viene marcado por una utilización mayoritaria dentro del hogar y de forma individualizada (Buckingham, 2008). En definitiva, nos encontramos ante una *generación interactiva* (Sádaba y Bringué, 2009), protagonista de nuestra investigación, que tiene como aliadas afectivas las *nuevas pantallas* configuradas desde las TIC y que son un punto de encuentro entre ocio, información, consumo y entretenimiento. De ahí, la importancia de intentar conocer los principios rectores de este fenómeno social aproximándonos a este grupo generacional.

En investigaciones anteriores (Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano, 2003; Ballesta, Lozano y Serrano, 2003) nos hemos planteado cómo esta nueva forma de consumo que plantean los medios digitales en el desarrollo de los adolescentes está repercutiendo o repercutirá en sus formas de pensar, aprender, reflexionar, trabajar y desenvolverse. No debemos soslayar que la adolescencia es un período de gran inestabilidad y de cambios profundos en la persona. En este período la persona define su identidad y su relación con el entorno y, en definitiva, es un momento crucial en la fase de construcción de la personalidad.

De ahí, la importancia de la información recibida de los agentes de socialización que, si bien, hace unos años se concretaba en unos pocos: el centro escolar y la familia; en la actualidad, se han ampliado incluyendo medios como Internet, teléfono móvil, redes sociales, televisión y videojuegos que, en cierto modo, la sociedad (jóvenes y familias) ha recurrido a ellos como agentes socializadores. Es más, estos nuevos agentes socializadores cada vez influyen a más temprana edad y de forma más consustancial a la propia lógica de la psicología adolescente de individualización. Estos dinamismos sociales que acabamos de plantear, pueden originar una brecha digital entre el alumnado (Buckingham, 2007), detectándose dificultades en la comunicación, que pueden ser motivadas, tanto por inexistencia de equipamiento y acceso, como por un inadecuado uso de los medios digitales (Ballesta y Lozano, 2007; Lozano y Ballesta, 2004, 2005). En este sentido, estos estudios han resaltado la existencia de dos mundos en nuestros centros escolares: el alumnado que accede y utiliza las TIC y el alumnado que se mantiene al margen de dicho acceso y uso que, generalmente, lo representa el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Numerosos estudios señalan que los medios digitales tienen un papel prioritario en el desarrollo de los alumnos, y en especial, del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Lozano y Alcaraz, 2011; Lozano, Alcaraz y Bernabeu, 2012), pues estos medios pueden favorecer la adquisición de competencias por parte del alumnado. De hecho, los medios digitales pueden ser vistos como una posibilidad para hacer efectivos los principios de equidad e igualdad

de oportunidades en el acceso a la información, al conocimiento y en la posibilidad de interrelacionarse con sus iguales.

Ante la influencia que los medios digitales están protagonizando en los jóvenes, la educación no puede mirar para otro lado. En este sentido, puede ser significativo aproximarse y conocer las experiencias que los jóvenes desarrollan con los medios digitales, es decir, es importante dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿qué uso y consumo realizan los jóvenes de nuestros centros escolares en relación a los medios digitales?, y ¿es posible que estas nuevas formas de uso y consumo estén originando cambios en las formas de pensar, sentir y actuar de dicho sector de la población?

1237

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo general es analizar el uso y consumo de medios digitales (Internet, redes sociales, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión) del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo de centros de educación secundaria de la Región de Murcia y valorar la existencia de diferencias con el alumnado considerado sin necesidad específica de apoyo educativo.

Participantes en la investigación

Participaron 2629 alumnos de 3º y 4º de la ESO de centros docentes públicos y privados de la Región de Murcia. El 18,0% (n= 465) era considerado, según la LOE (2006), alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y el resto (82,0%) no era considerado como tal. Dentro del total del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, el 76,4% correspondía a alumnos adscritos al programa de diversificación curricular.

Además, el 28,8% (n= 134) era de origen extranjero. En relación a la variable sexo, el 53,7% eran alumnos y el 46,3% alumnas. Y en cuanto a la media de edad, ésta se situaba entre los 15 y 16 años ($X = 15,7$ años).

Instrumento de recogida de información

Se utilizó un cuestionario de 10 preguntas y 73 ítems con cuatro opciones de respuesta, cuyo contenido dependía del ítem formulado. El cuestionario se estructuró en seis dimensiones que pretendían recoger la siguiente información:

Dimensión	Nº de ítems	Objetivo
Datos de identificación	10 preguntas (información sociodemográfica) + 7 ítems (información de interés pedagógico)	Recoger información sociodemográfica y de interés pedagógico sobre el alumnado participante y su familia.
Uso y consumo de Internet	14	Recoger información de los siguientes aspectos de los cinco medios digitales: - Equipamiento, lugar y frecuencia de uso. - Hábitos de consumo. - Valoraciones personales sobre su competencia. - Actitudes hacia el medio. - Formación en el uso del medio digital.
Uso y consumo de Redes Sociales	17	
Uso y consumo de Teléfono Móvil	10	
Uso y consumo de Consola de Videojuegos	12	
Uso y consumo de Televisión	13	

Tabla 1. Estructura del cuestionario de recogida de información.

En relación a la fiabilidad del cuestionario, a la luz de los análisis realizados, el coeficiente de consistencia interna (Alpha de Cronbach's) ofrece un valor de 0,665.

Procedimiento

Tras el proceso de selección de participantes, los cuestionarios fueron repartidos y recogidos en los centros por los miembros del equipo de investigación o gracias a la colaboración desinteresada de los tutores del alumnado escolarizado en los cursos objeto de investigación. Por otro lado, los datos fueron analizados con el paquete estadístico *SPSS for Windows 15.0*, utilizando estadísticos descriptivos (frecuencias, medias y desviación típica) y estadísticos inferenciales (*Prueba T*).

RESULTADOS

Equipamiento y acceso a medios digitales

Los resultados muestran que la gran mayoría del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante, alumnado con NEAE) dispone de una configuración básica de medios digitales en el hogar, como muestra la Tabla 2:

Pantallas	Porcentaje de equipamiento y acceso
Ordenador	84,8%
Internet	73,1%
Redes sociales	84,7%
Teléfono móvil	91,7%
Consola de videojuegos	69,0%

Tabla 2. Estructura del cuestionario de recogida de información.

Además, estos resultados informan que este alumnado posee un menor equipamiento en ordenadores, acceso a Internet y redes sociales, teléfonos móviles y en consola de videojuegos si lo comparamos con el resto del alumnado. No sucede lo mismo, en relación a la televisión, pues no se han encontrado diferencias entre ambos grupos de participantes, pues este medio está muy normalizado en los hogares.

Como muestra el Gráfico 1, las diferencias más significativas se aprecian en el ordenador. El 15,2% del alumnado con NEAE responde no tener ordenador, mientras que para el resto de la muestra este porcentaje es de sólo un 4.3%. Además, el 41.6% de este último grupo afirma tener varios ordenadores con acceso a Internet en su hogar; un porcentaje significativamente mayor que el del alumnado con NEAE (28%).

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

Gráfico 1. ¿Tienes ordenador?

Aunque la mayoría de los alumnos reconocen tener móviles de tarjeta sin acceso a Internet, existen diferencias estadísticamente significativas en los móviles que tienen los adolescentes participantes en esta investigación. En este sentido, el alumnado con NEAE tienen en mayor medida móviles con tarjeta y sin acceso a Internet (46,2% frente al 39,3% del resto de la muestra), lo que contrasta con el resto del alumnado que se caracterizan por tener móviles de última generación con acceso a Internet. De hecho, tan sólo el 27% de alumnos con NEAE tienen móviles con acceso a la Red.

En relación a la consola de videojuegos, también existen diferencias significativas entre ambos grupos de participantes. En este sentido, se aprecia que el alumnado con NEAE tiene consola de videojuegos en menor proporción que el resto. Por ejemplo, el 27,9% del alumnado con NEAE participante en esta investigación posee tanto consola de videojuegos portátil como normal, siendo este porcentaje significativamente mayor para el resto del alumnado (40,6%).

Uso y consumo de medios digitales

Una vez que se ha señalado el equipamiento de medios digitales del alumnado con NEAE participante en esta investigación y argumentadas las diferencias de dicho equipamiento en relación al resto de alumnado, conviene cuestionarse: ¿qué uso y consumo de medios digitales

realizan ambos grupos? ¿Existen diferencias significativas entre ellos?

En relación al **uso de Internet**, los resultados que obtiene el alumnado con NEAE quedan reflejados en la Tabla 3:

Ítem 12. ¿Con qué frecuencia buscas información para realizar trabajos de clase cuando estás conectado a Internet?		Ítem 13. ¿Qué haces habitualmente cuando accedes a Internet?	
Respuestas	Frecuencia	Respuestas	Frecuencia
Nunca	8,2%	Mandar correos electrónicos	19,9%
Casi nunca	44,2%	Jugar online	7,4%
Casi siempre	39,0%	Ver/subir/bajar vídeos, películas, series y/o imágenes	40,6%
Siempre	8,7%	Visitar Webs, blogs, prensa digital...	32,1%

Tabla 3. Uso de Internet del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Si relacionamos las respuestas de los ítems que se explicitan en la Tabla 3 en función de si el alumnado tiene o no necesidad específica de apoyo educativo, se constatan una serie de diferencias significativas.

Por ejemplo, el alumno con necesidades educativas utiliza con menor frecuencia Internet para buscar información y realizar trabajos de clase que el resto de alumnado. Además, el doble de estos alumnos dicen que “nunca” utilizan Internet para este fin (un 8,2% frente al 4.1% del resto de muestra). De esta forma, esta investigación pone de manifiesto una ligera diferencia en el uso que hacen estos dos grupos de la Red.

Por otro lado, ¿en quién o quiénes se apoya más el alumnado a la hora de aprender a utilizar Internet? El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo suele apoyarse en sus amigos y en el profesorado con más frecuencia que el resto de alumnado para aprender a utilizar Internet. Sin embargo, este último grupo de alumnos se considera más capacitado para aprender por sus propios medios a utilizar la Red, como puede apreciarse en el Gráfico 2:

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

Gráfico 2. ¿Quién te ayuda más a aprender cómo se utiliza Internet?

Todos los alumnos participantes utilizan Internet, preferentemente, como un medio para relacionarse con sus iguales, y como una plataforma destinada a satisfacer sus preferencias en el campo del ocio y el tiempo libre. Sin embargo, este alumnado relega a un segundo plano la

perspectiva formativa que puede ofrecer Internet.

En relación al **uso y consumo del teléfono móvil**, los datos, como se ha apuntado anteriormente, indican que la gran mayoría de los participantes tienen, al menos, uno para uso personal. Pero, ¿qué uso realiza el alumnado con NEAE del teléfono móvil? ¿Es igual o similar al uso que le otorga el resto de alumnado? Siendo el teléfono móvil el medio más elegido por todos los participantes para hablar con los amigos, el alumnado con necesidades educativas hace un uso ligeramente superior al que hace el resto de los participantes. De la misma forma, este alumnado lo utiliza más para hablar con los amigos (46%) que aquel que no presenta necesidades específicas de apoyo educativo (38,6%). Probablemente esta situación se deba a que este último grupo prefiera apoyarse más en las redes sociales para relacionarse con los amigos. En este sentido, el alumnado con NEAE reconoce utilizar en mayor medida el móvil como medio para mantener una conversación interesante con un amigo (23,4% frente a un 15,4% del alumnado sin NEAE); un porcentaje que contrasta con el de alumnos que prefieren hablar cara a cara para mantener una conversación interesante: 46,9% frente a un 54,6% del alumnado sin necesidades educativas.

1241

Por último, como se ha apuntado anteriormente, el alumnado con necesidad específica de apoyo participa menos en las **redes sociales** en comparación con el resto de alumnos participantes en la investigación. De hecho, un 15,3% reconoce no participar en ninguna red social; siendo este porcentaje de tan sólo 9% en el resto del alumnado. Estas diferencias se hacen más visibles en las horas que dedican a las redes sociales los fines de semana, mientras que el 25,5% del alumnado restante de la muestra pasa más de tres horas en las redes sociales, tan sólo el 18,6% de alumnado con NEAE elige esta opción. Cuando se preguntó al alumnado de la muestra a qué preferían quitarle tiempo, la mayoría del alumnado contestó “a nada”, sin embargo, llama la atención, como se aprecia en el gráfico 3, cómo el alumnado con NEAE prefiere quitar tiempo a los amigos en mayor medida que el resto de alumnos para acceder a las redes sociales, de hecho, un alto porcentaje de este alumnado (30,2%) afirma no haber mejorado las relaciones con sus amigos por el simple hecho de utilizar las redes sociales. Resultados similares se aprecian en el uso de la televisión y de Internet en general, aunque estas últimas diferencias son menos significativas. Estos resultados son importantes porque esta diferencia de preferencias a la hora de utilizar las redes sociales puede conllevar la existencia de ciertas dificultades de integración social del alumnado con NEAE.

¡Error! No se pueden crear objetos modificando códigos de campo.

Gráfico 3. ¿A qué prefieres quitarle tiempo para acceder a las redes sociales?

Un dato que resulta significativo, unido a lo anteriormente expuesto, es la diferencia que se ha encontrado en relación al uso de las redes sociales. Un mayor porcentaje de alumnos con NEAE utilizan las redes sociales para conocer a gente nueva (15,9% frente a un 8,5% de alumnado sin NEAE) y en menor medida para mantener contacto con sus compañeros de clase (11,9% frente a un 15,9%). Estos datos pueden llamar la atención por ser posibles indicativos, como venimos

anunciando, de la presencia de dificultades de relación social con sus compañeros lo que podría justificar el uso más frecuente de las redes sociales para hacer nuevos amigos.

CONCLUSIONES

De los resultados conseguidos en esta investigación destacamos que en todas las dimensiones analizadas no existen grandes diferencias entre los dos grupos de alumnos que hemos establecido pues, al igual que contemplan Lozano y Ballesta (2004) y Ballesta y Lozano (2007), se aprecia que determinados medios digitales usuales, como Internet, teléfono móvil, consola de videojuegos y televisión, son utilizados por todo el alumnado participante. No obstante, existen matices importantes que marcan diferencias entre ellos.

1242

En primer lugar, en relación al equipamiento de medios digitales, hay que subrayar que es menor en los hogares del alumnado con NEAE respecto al resto. Al igual que el estudio de Ballesta, Lozano y Serrano (2003) y Ballesta, Gómez, Guardiola, Lozano y Serrano (2003), la diferencia más relevante la encontramos en la consola de videojuegos y, sobre todo, en el ordenador y en el acceso a Internet, lo que podría justificar que este alumnado tuviera mayor dificultad para aprender a utilizar estos medios de forma autónoma y, de esta manera, necesitar el apoyo de sus amigos y/o docentes, en mayor medida, que el alumnado del resto de la muestra. Además, esta realidad puede justificar que este alumnado haga un menor uso de estos medio para realizar tareas escolares en el hogar. A raíz de los resultados de la investigación, nace la siguiente pregunta: ¿puede conducir esta situación de desventaja en equipamiento y uso de las nuevas tecnologías a cierta exclusión social del alumnado con NEAE y a su fracaso escolar?

En relación al uso y consumo de medios digitales, los resultados de la investigación indican que el alumno con NEAE no presta tanta importancia a los amigos como el resto de la muestra, lo que se manifiesta en la preferencia a quitar tiempo a éstos para conectarse a la Red, ver la televisión... Una idea que llama la atención en estas edades donde los amigos tienen un papel fundamental en sus vidas.

Por otra parte, el alumnado con NEAE utiliza más las redes sociales para hacer nuevos amigos que el resto de la muestra, lo que puede indicar una falta de integración con sus compañeros de clase y búsqueda de nuevas amistades para satisfacer la necesidad de relacionarse. Como plantean Ballesta y Lozano (2007), se puede concluir que los medios nos diferencian. Por eso, desde ámbitos educativos debe abordarse esta situación para plantear soluciones y dar respuesta a las necesidades educativas que dichas diferencias demandan, como favorecer la igualdad de oportunidades de acceso a los mismos, con el fin de eliminar los posibles problemas de exclusión social y fracaso escolar (Lozano y Ballesta, 2004). De lo anteriormente expuesto, al igual que Strasburger (2009), se constata una necesidad de profundizar en los centros educativos y en las familias de una educación para los medios, que potencie el buen uso de los mismos desde la perspectiva pedagógica y formativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLESTA, F. J., GÓMEZ, J. A., GUARDIOLA, P., LOZANO, J. y SERRANO, F. J. (2003). *Los jóvenes y los medios de comunicación. El consumo de medios en jóvenes de secundaria*. Madrid: CCS.
- BALLESTA, F. J. y LOZANO, J. (2007). Los medios de comunicación, ¿nos igualan o nos diferencian? *Enseñanza*, 25, 45-67.
- BALLESTA, F. J., LOZANO, J. y SERRANO, F. J. (2003). Los jóvenes de Secundaria y el consumo de medios de comunicación en Murcia. *Comunicación y Pedagogía*, 187, 22-36.
- BUCKINGHAM, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- BUCKINGHAM, D. (2008). Digital culture, Media education and the Place of Schooling. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de www.childrenyouthandmediacentre.co.uk
- ESTEVE, J. M. (2008). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- LIVINGSTONE, S y Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment a European comparative study*. London: Lawrence Erlbaum.
- LOZANO, J. y ALCARAZ, S. (2011). Software educativo para la enseñanza de competencias emocionales en alumnado con trastornos del espectro autista. *Educación XX1*, 14(2), 189-212.
- LOZANO, J., ALCARAZ, S. y BERNABEU, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de Educación secundaria. *Aula Abierta*, 40(1), 15-26.
- LOZANO, J. y BALLESTA, F. J. (2004). El acceso a la información de los jóvenes inmigrantes de secundaria en la Región de Murcia. *Boletín de la ANABAD*, 54(1-2), 141-162.
- LOZANO, J. y BALLESTA, J. (2005). El consumo de medios de comunicación en los jóvenes de educación secundaria obligatoria de la región de Murcia. En J. A. Ortega, *El profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en el sociedad del conocimiento* (pp. 322-342) Granada: Universidad de Granada.
- RUBIO, A. (Dir.) (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Madrid: Injuve.
- SÁDABA, C. y BRINGUÉ, X. (2009). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.
- STRASBURGER, V. C. (2009). Media and children. What Needs to Happen Now? *Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2265-266.

Notas

Proyecto "El uso y la interacción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia " (ref. 15252/PPC/10). Ayudas a la investigación del Programa Séneca 2010. "El consumo de medios digitales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia". Proyecto

de Innovación / Investigación del convenio Universidad de Murcia y Consejería de Educación,
Formación y Empleo. Convocatoria P. III. 2009

1244

DIFICULTADES EN LA ACCESIBILIDAD WEB DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

*Antonio Chacón Medina, Helena Chacón-López, Carolina Fernández Jiménez,
M. Dolores López-Justicia y M^a Tamara Polo Sánchez*
Universidad de Granada
chacon@ugr.es

1245

RESUMEN

Se ha descrito la accesibilidad web como un mecanismo que asegura la igualdad de oportunidades para todos, independientemente de la situación y contexto, pero se observa que las personas con discapacidad siguen teniendo dificultades para lograr un acceso total. Con el fin de conocer el nivel de accesibilidad de las páginas web de 74 Universidades españolas (97.37%) se ha utilizado la herramienta Fujitsu Web Accessibility Inspector, que permite detectar la existencia de barreras en ellas. Un análisis porcentual constata diferentes problemas que dificultan el acceso de personas con discapacidad. Se concluye recomendando hacer chequeos y adaptaciones para corregir estos problemas.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, está fuera de toda duda, el importante papel que juegan las telecomunicaciones y la informática, para generar, almacenar, transformar, seleccionar contenidos, establecer canales de comunicación, y posibilitar el acceso a todo tipo de información y en el formato que se elija (ya sea sonido, imagen o texto) (Sobrado, 2006). Internet se presenta como una potente plataforma y banco de información casi ilimitado, con la principal característica de haberse convertido también en un gran espacio de interacción social (Sobrado, 2006), impulsando incluso el crecimiento vertiginoso del fenómeno de las redes sociales (Duart y Repáraz, 2011), favoreciendo la integración social y laboral en las personas con discapacidad (Vega, 2004). Por ello, facilitar el acceso a todos los recursos que ofrece Internet debe ser un objetivo fundamental, requiriendo el logro de un diseño web accesible.

La accesibilidad ha sido descrita como un mecanismo que asegura la igualdad de oportunidades (Harper y Yesilada, 2008), asumiendo que una página o sitio web es accesible cuando está diseñado con la finalidad de que sus contenidos y servicios estén disponibles para cualquier usuario, permitiéndole interactuar de forma total, independientemente de sus condiciones personales, o contexto de navegación; lo cual beneficiaría a los estudiantes con discapacidad y a todas las personas en general.

La accesibilidad web responde a recomendaciones de tipo técnico, articuladas en una serie de criterios y una normativa específica, establecida fundamentalmente por la *World Wide Web Consortium* (W3C) y la *Sección 508* de Estados Unidos. Teniendo en cuenta estas dos normativas, se han formulado diferentes leyes internacionales y nacionales tratando de

garantizar la igualdad de oportunidades en relación a la tecnología de la información y la comunicación. A pesar del soporte legal, el no cumplimiento de la normativa existente en materia de accesibilidad web está propiciando desde hace unos años la aparición de una nueva forma de exclusión social (Alba, Zubillaga, y Ruiz, 2003); observándose que las personas con discapacidad encuentran trabas debido al problema que supone la no accesibilidad de gran parte de los contenidos de las páginas web. Situación que se observa, igualmente, en la educación superior.

En España, varios trabajos han analizado el nivel de accesibilidad de las web de las Universidades, tanto públicas como privadas (Alba, Zubillaga, y Ruiz, 2003; Ribera, Térmens, y Frías, 2009; Térmens, Ribera, y Sulé, 2003), con objeto de identificar las barreras que más frecuentemente impiden a los usuarios con discapacidad disponer de la información; constatando un bajo grado de cumplimiento y seguimiento de las recomendaciones internacionales y nacionales para favorecer la accesibilidad de los sitios web, existiendo, además, diferencias notables entre los distintos diseños.

La detección de estas dificultades y barreras de acceso ha sido posible gracias a la aparición de diferentes instrumentos de valoración de la accesibilidad, siendo uno de los que proporciona una experiencia de uso más fácil The Fujitsu Web Accessibility Guidelines (<http://www.fujitsu.com/us/accessibility/>), permitiendo la validación de todas las páginas de un sitio web. Las pautas de este instrumento enfatizan la relevancia del efecto práctico, el potencial para el uso global y la coordinación con estándares existentes, incluyendo WAI, WCAG 1.0, Sección 508 y el Soumu-sho (Japan's Ministry of Public Management, Home Affairs, Posts & Telecommunications). Esta herramienta establece tres niveles de prioridad: nivel 1, considerando que los elementos o ítems son “esenciales” para todos los sitios web; nivel 2, serían “muy recomendables”; nivel 3, sólo serían “recomendables”, los elementos que pertenecen a éste (Greeff y Kotzé, 2009).

Puesto que estudios anteriores acerca de la accesibilidad a los sitios web de las Universidades españolas han hallado un bajo grado de cumplimiento y seguimiento de las recomendaciones nacionales e internacionales, en cuanto a la normativa que la regula y su repercusión en las personas con discapacidad, el principal objetivo del presente trabajo es: analizar el nivel de accesibilidad, en el momento actual, de las páginas web de las Universidades españolas, tanto públicas como privadas y/o de la Iglesia. Se pretende, igualmente, comprobar cuáles son los problemas que se presentan con mayor frecuencia y el nivel de cumplimiento de la normativa y legislación vigente.

MATERIAL Y MÉTODO

Muestra

Se ha trabajado con una muestra de 74 Universidades españolas del total del universo de 76, en

la que están incluidas las 54 Universidades públicas existentes y 20 Universidades privadas y/o de la Iglesia. El elevado tamaño de la muestra, superior al 97% de la población, nos permite garantizar la representatividad de la misma.

No ha sido posible analizar 2 Universidades (1 privada, Universidad Europea Miguel de Cervantes y 1 de la Iglesia, Universidad Católica de Ávila), debido a que el software usado no ha podido analizar de manera adecuada en el sitio web de las mismas.

Instrumento

El software usado para el estudio es el “Fujitsu Web Accessibility Inspector” (<http://www.fujitsu.com/global/accessibility/assistance/wi/>). Esta aplicación es una herramienta local de validación de la accesibilidad de los sitios web que analiza y ofrece resultados de acuerdo a la norma WCAG 1.0; estándar internacional de accesibilidad web, desarrollado bajo iniciativa WAI. La diagnosis basada en WCAG 1.0 permite mejoras para lograr una accesibilidad más comprensiva y asegura la confiabilidad del sitio web. El software, también, puede analizar los sitios siguiendo unas normas propias: las Fujitsu Web Accessibility Guidelines.

Procedimiento

El análisis de los diferentes sitios web se ha realizado durante el mes de junio de 2011. Se ha proporcionado al programa la URL de la página principal del sitio web de cada una de las universidades y, a continuación, se han analizado todas las páginas de cada uno de ellos, tanto las “html” o “htm”, como las correspondientes a las hojas de estilo “css”. El análisis se ha realizado de manera automática mediante el software descrito anteriormente, programado para indagar en los tres niveles de prioridad mencionados en las WCAG1.0, aunque el último de ellos no sea de obligado cumplimiento.

Finalmente, los resultados se han revisado de forma manual para comprobar si los problemas encontrados se situaban en las páginas más visitadas -página de entrada y enlaces directos desde ésta- de cada uno de los sitios o, en cambio, estaban en lugares que, por su situación o interés, son menos visitados.

RESULTADOS

El tratamiento de datos se ha llevado a cabo mediante una hoja de cálculo Excel a la que se importaron los archivos csv generados; ha consistido, fundamentalmente, en cálculos porcentuales sobre los diferentes datos proporcionados por el programa.

De manera general, tras el análisis realizado, se observa que:

- En el cumplimiento de la Norma WCAG 1.0, aparece una gran variabilidad en los

diferentes puntos de verificación.

- En cuanto a los criterios prescritos en el nivel de Prioridad 1, sólo 16 de las Universidades analizadas superan todos ellos (Tablas 2 y 4).
- En relación con el conjunto de ítems de Prioridad 2, se detecta que es cumplido por 12 Universidades, aunque sólo 10 de ellas cumplen también los de Prioridad 1 (Tablas 2 y 3).
- En el nivel de Prioridad 3 se encuentra que ninguna de las Universidades analizadas supera los criterios en su totalidad.

Centrándose en cada uno de los niveles, hay que resaltar los siguientes datos:

1248

En el bloque de criterios de Prioridad 1, aparecen problemas en 5 de los 17 ítems analizados (Tabla 2), por lo que se puede afirmar que el conjunto de Universidades cumple el 70.59% de los criterios que se piden. En cuanto a los ítems en los que se detectan problemas, se constata que en tres de ellos (5.1 / 8.1 y 12.1), el nivel de cumplimiento se sitúa entre el 94.59% y el 98.65%. Además de encontrar un porcentaje alto de cumplimiento, se observa que el total de correcciones necesarias de actuación en cada uno de los ítems es muy bajo; sólo una, en el ítem 5.1; cuatro en el ítem 8.1; y seis en el ítem 12.1. En los otros dos ítems (1.1 y 6.3), el nivel de cumplimiento es menor, encontrando un porcentaje mínimo que usa la descripción alternativa de las imágenes, y también muy bajo en el caso de ofrecer alternativas a la presentación de contenidos mediante objetos programados en otros lenguajes. Asimismo, en el caso de estos dos ítems, el número de correcciones a realizar es muy superior al de los tres ítems referidos anteriormente: concretamente, 235 en el ítem 1.1 y 75 en el 6.3.

En el análisis del bloque de ítems de Prioridad 2 (AA) se encuentran problemas en 6 de los 29 ítems, por tanto, se puede resaltar que hay un 79.31% que no presentan dificultades. Cabe destacar aquí que el menor porcentaje de cumplimiento se da en el ítem que se refiere a ofrecer alternativas a los contenidos dinámicos (ítem 6.5). El resto de ítems tiene un nivel de cumplimiento alto. Si nos fijamos en el número de correcciones que es necesario hacer, encontramos que el mayor (con 715 correcciones), se refiere al ítem 3.4; que se ocupa de las unidades de medida de los tipos de letra y de los bloques de las páginas. En el ítem 6.5 se necesitaría corregir un total de 80 errores y en el resto el número de correcciones es muy bajo: cuatro en el ítem 3.2; 14 en el 12.4; y sólo una corrección en los ítems 13.1 y 13.2.

En el nivel 3 aparecen problemas solamente en 2 de los 20 ítems analizados (un 90% de ítems correctos), lo que supone, en principio, un buen nivel de cumplimiento de la norma en este apartado. El mayor problema detectado, en un 87.84% de las Universidades, es que no se respetan las combinaciones de colores adecuadas entre primer plano y fondo (en el texto), con lo que la lectura se hace difícil a personas con problemas en la percepción del color o del contraste (Tablas 1 y 2). En este problema, además, se requieren 4177 correcciones, lo que da una idea del bajo nivel de cumplimiento del ítem. El criterio 4.3, referido a la identificación del idioma principal en el “html” del documento, se observa que se cumple en la mayoría de los casos y en

los que no se cumple, requiere sólo 18 correcciones; cifra muy baja para el conjunto de Universidades.

En la figura 1 pueden observarse los ítems en los que se han encontrado problemas y el porcentaje de accesibilidad en cada uno de ellos. Mientras que en la figura 2 se muestra el porcentaje de Universidades que cumplen todos los criterios de cada nivel de prioridad.

Otra de las informaciones que ofrece el “Fujitsu Web Accessibility Inspector” es el dato de “Excelencia” en determinadas páginas del sitio web, si no contienen ningún error. En esta situación se encuentran 38 Universidades (51.35%) que aparecen con dicho símbolo de excelencia en un determinado número de páginas del sitio, pero en ninguno de los casos esta excelencia se encuentra en la página principal o la página de planes de estudio.

1249

Tabla 1. Accesibilidad en los Puntos de Verificación para las Pautas de Accesibilidad al Contenido en la web WCAG1.0

PRIORIDAD 1				
Ítem	Enunciado del ítem	Accesible	No accesible	% Accesibilidad.
1.1	Proporcione un texto equivalente para todo elemento no textual	17	57	22.97
5.1	En las tablas de datos, identifique los encabezamientos de fila y columna	73	1	98.65
6.3	Asegure que las páginas sigan siendo utilizables cuando se desconecten o no se soporten los scripts, applets u otros objetos programados. Si esto no es posible, proporcione información equivalente en una página alternativa accesible	21	53	28.38
8.1	Haga los elementos de programación, tales como scripts y applets, directamente accesibles o compatibles con las ayudas técnicas	72	2	97.29
12.1	Titule cada marco para facilitar su identificación y navegación	70	4	94.59
PRIORIDAD 2				
3.2	Cree documentos que estén validados por las gramáticas formales publicadas	70	4	94.59
3.4	Utilice unidades relativas en lugar de absolutas al especificar los valores en los atributos de los marcadores de lenguaje y en los valores de las propiedades de las hojas de estilo	33	41	44.59
6.5	Asegúrese de que los contenidos dinámicos son accesibles o proporcione una página o	24	50	32.43

presentación alternativa				
12.4	Asocie explícitamente las etiquetas con sus controles	60	14	81.08
13.1	Identifique claramente el objetivo de cada vínculo	73	1	98.65
13.2	Proporcione metadatos para añadir información semántica a las páginas y sitios	73	1	98.65
PRIORIDAD 3				
2.2	Asegúrese de que las combinaciones de los colores de fondo y primer plano tengan el suficiente contraste para que sean percibidas por personas con deficiencias de percepción de color o en pantallas en blanco y negro (en texto)	9	65	12.16
4.3	Identifique el idioma principal de un documento	56	18	75.67

1250

Figura 1. Ítems en los que se han encontrado problemas y porcentaje de accesibilidad en cada uno de ellos

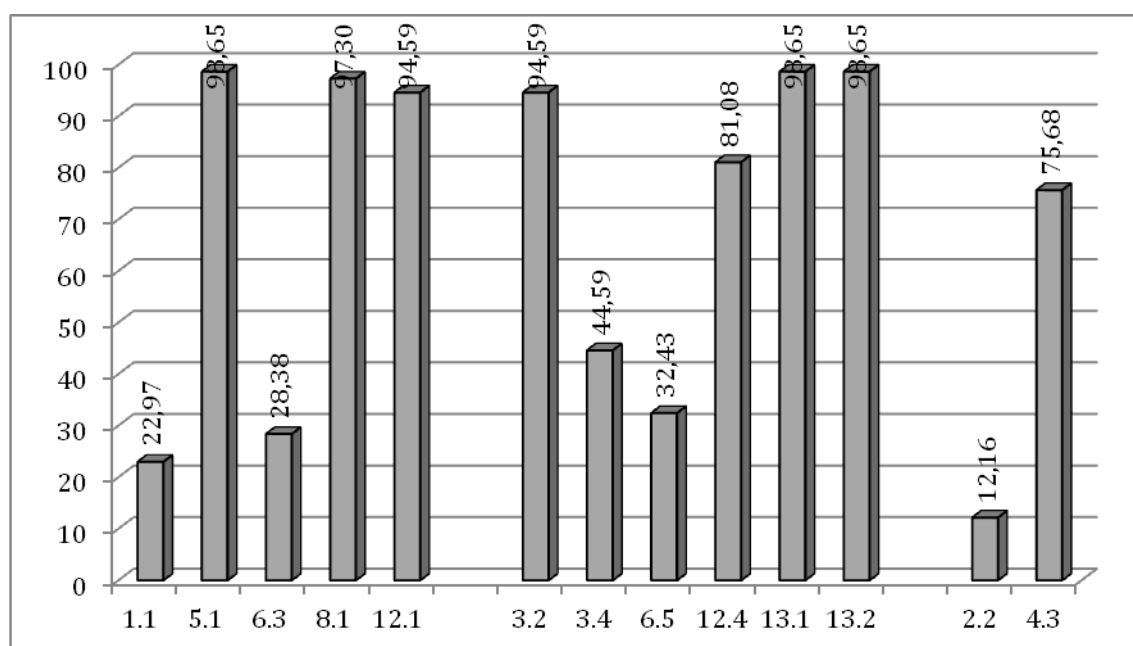
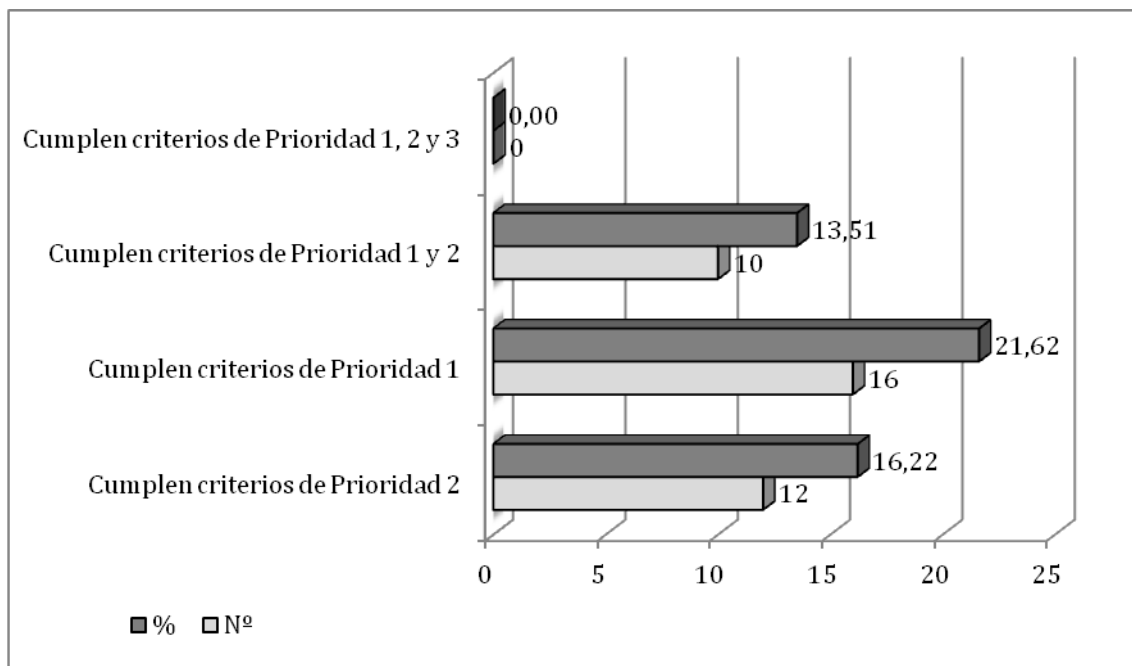


Tabla 2. Número de Universidades que cumplen todos los criterios de cada nivel de prioridad

	Nº	%
Cumplen criterios de Prioridad 2	12	16.21
Cumplen criterios de Prioridad 1	16	21.62
Cumplen criterios de Prioridad 1 y 2	10	13.51
Cumplen criterios de Prioridad 1, 2 y 3	0	0

Figura 2. Porcentaje de Universidades que cumplen todos los criterios de cada nivel de prioridad



1251

Tabla 3. Universidades que cumplen los criterios de prioridad 1 y 2 en su totalidad

Universidad de Cádiz
 Universidad de Málaga
 Universidad de Murcia
 Universidad de Valladolid
 Universidad de Vigo
 Universidad del País Vasco
 Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)
 Universidad Miguel Hernández
 Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
 Universitat Politècnica de València

Tabla 4. Universidades que cumplen los criterios de prioridad 1 en su totalidad

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"
 Universidad de Cádiz
 Universidad de Málaga
 Universidad de Murcia
 Universidad de Valladolid
 Universidad de Vigo
 Universidad del País Vasco
 Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)
 Universidad Miguel Hernández
 Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
 Universidad Pablo de Olavide
 Universidad Politécnica de Madrid
 Universitat Autònoma de Barcelona

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados, tras el análisis realizado, llevan a concluir que los sitios web de las distintas Universidades españolas siguen conteniendo diferentes problemas, que hacen difícil su acceso a algunos colectivos de personas con discapacidad, y especialmente a los que presentan dificultades visuales.

1252

Si bien conviene señalar que, respecto a estudios previos, se ha observado una mejoría en la accesibilidad; no obstante, se constata la necesidad de continuar introduciendo cambios o realizando aportaciones. Concretamente, estos cambios deben ir en la dirección en la que se mueve actualmente el diseño web, esto es, en la incorporación más completa y esmerada de información alternativa a las imágenes u otros objetos, como diagramas, mapas, etc. Así como la incorporación de páginas alternativas (por ejemplo en formato texto) para aquéllas en las que los contenidos se muestren con objetos programados en otros lenguajes. Ocurre algo parecido en el análisis de las hojas de estilo, en las que el problema más frecuentemente hallado es el referido al uso de unidades de medida, detectándose en más de la mitad de Universidades el uso de unidades absolutas. La utilización de este tipo de unidades produce dificultades de visualización al cambiar de monitor, de resolución de pantalla o de sistema operativo.

Nos parece preocupante también la gran cantidad de problemas que aparecen en el ítem 2.2 del nivel de prioridad 3, referido a la falta de contraste entre el texto y el fondo de la página o del cuadro que lo contiene; es digno de consideración al hacer mucho más difícil el acceso a personas con dificultades relacionadas con la discriminación de colores y la percepción del contraste.

Una mirada a los resultados permite apreciar que no se puede investir a ninguna de las Universidades españolas con la etiqueta AAA, al no encontrar ni una sola que cumpla en su totalidad los criterios exigibles en los 3 niveles. Por otra parte, sólo podemos dotar a 10 de ellas con la etiqueta AA, por cumplir completamente los criterios de accesibilidad que se exigen legalmente en nuestro contexto; mientras que hay otras 6 Universidades que obtienen la valoración A, ya que cumplen solamente los criterios de prioridad 1. El resto de Universidades no cumple los requisitos de accesibilidad.

Se concluye, por tanto, que las páginas web de las Universidades españolas, en el momento actual, parecen estar más mediatizadas por el diseño, como carta de presentación sofisticada de la institución, o embaucadoras de los posibles visitantes, que por criterios más serios de difusión de la información y del conocimiento, que deberían ser los objetivos prioritarios de los sitios web de este tipo de instituciones.

Planteamos la necesidad, por ello, de que los webmasters, encargados del diseño y realización de los sitios web de las Universidades, hagan los chequeos necesarios y las adaptaciones oportunas durante su construcción para que estos sitios, una vez publicados, sean cada vez no sólo más atractivos y dinámicos, sino más cercanos y adaptados a cualquier persona que pretenda navegar a través de ellos, para localizar la información o el conocimiento que esté buscando. Propuesta que se sostiene en las recomendaciones específicas acerca de la accesibilidad web, que defiende la conveniencia de que los contenidos estén accesibles para cualquier usuario, independientemente de sus condiciones personales o contexto de navegación (Greeff y Kotzé, 2009; Harper y Yesilada, 2008).

REFERENCIAS

- ALBA, C., ZUBILLAGA, A., y RUIZ, N. (2003). Educación Superior y discapacidad: Accesibilidad de las páginas web de las universidades estatales. *Comunicación y Pedagogía*, 188, 25-30.
- DUART, J.M., y REPÁRAZ, C. (2011). Enseñar y aprender con las TIC. *Estudios sobre Educación*, 20, 9-19.
- FUJITSU. (2008). *Web Accessibility Inspector*: Fujitsu Global. Recuperado de <http://www.fujitsu.com/global/accessibility/assistance/wi/>
- GREEFF, M., & KOTZÉ, P. (2009). A Lightweight Methodology to Improve Web Accessibility. *Proceedings of the Annual Research Conference of the South African Institute of Computer Scientists and Information Technology*, 17, 30-39.
- HARPER, S., & YESILADA, Y. (2008). Web accessibility and guidelines. En S. Harper y Y. Yesilada (Ed.), *Web Accessibility: A Foundation for Research*, (pp. 61-78). Springer.
- RIBERA, M., TÉRMENS, M., y FRÍAS, A. (2009). La accesibilidad de las webs de las universidades españolas. Balance 2001-2006. *Revista española de Documentación Científica*, 32(3), 66-88. doi:10.3989/redc.2009.3.683
- SOBRADO, L. (2006). Las competencias de los orientadores en el ámbito de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación): Diagnóstico y desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 11, 27-43.
- TÉRMENS, M., RIBERA, M., y SULÉ, A. (2003). Nivel de accesibilidad de las sedes web de las universidades españolas. *Revista Española de Documentación Científica*, 26(1), 19-37.
- VEGA, A. (2004). Internet para todos: después del año europeo de la discapacidad. *Comunicar*, 22, 141-151.

OPORTUNIDADES Y POSIBILIDADES DE LAS TIC PARA LA INCLUSIÓN: LA PIZARRA DIGITAL

Remedios Benítez Gavira
Universidad de Cádiz
r.benitez@uca.es
Sonia Aguilar Gavira
Universidad de Sevilla
saguilar@us.es

1254

RESUMEN

A continuación expondremos una comunicación cuyo tema principal son los beneficios que aporta la Pizarra digital, no solo en las aulas de infantil, primaria y secundaria, sino sobre todo como una herramienta que beneficia notablemente a la formación de colectivos en riesgo de exclusión social, desde la formación de personas de la tercera edad, discapacitados o minorías étnicas entre otras. Para ello haremos un recorrido sobre el concepto de Pizarra Digital Interactiva, los tipos existentes y cuáles son los beneficios generales para la formación, finalizando con los beneficios específicos que tienen para la formación de diversos colectivos, como puede favorecer la adaptación a diversas discapacidades y como tratamiento a la diversidad étnica o formación de alumnado inmigrante.

INTRODUCCIÓN

Los medios no son sólo medios de la realidad, sino que pueden crear una realidad específica y crear grandes posibilidades: realidad virtual, sistemas expertos, inteligencia artificial, Cabero (1994, p.161). Entre esas posibilidades nos encontramos con la Pizarra digital, comúnmente conocida por haber destacado en sus posibilidades educativas. Nos acerca a los alumnos, hace nuestras clases más motivadoras, ¿pero es real esa motivación sólo por el uso de la herramienta?

CONCEPTO

Según Pere Marques (2007, p.7) la Pizarra digital es el "*Sistema tecnológico, generalmente integrado por un ordenador y un videoprojector, que permite proyectar contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo*". Se puede interactuar sobre las imágenes proyectadas utilizando los periféricos del ordenador: ratón, teclado...

Hay dos tipos de Pizarras Digitales Interactivas (PDI): las que tienen el dispositivo de control de puntero integrado en un tablero-pizarra y las que lo tienen en una caja portátil que puede adaptarse a cualquier pizarra blanca o pared. Dado que el software de anotaciones que gestiona la tinta digital y las demás funciones propias de las Pizarras Digitales Interactivas (PDI) hoy en día resulta de uso libre (por lo menos el de algunas marcas) y se puede utilizar también en las Pizarras Digitales (PD), la característica esencial que marca la separación entre Pizarra Digital

(PD) y Pizarras Digitales Interactivas (PDI) es que solamente en la Pizarra Digital Interactiva (PDI) la interacción se realiza directamente sobre la superficie de proyección.

Finalmente, considerando la posibilidad de interactuar a distancia y desde cualquier lugar de la clase con las imágenes proyectadas, podemos considerar un tercer concepto:

Pizarra Digital Interactiva Móvil: "Sistema tecnológico, generalmente integrado por un ordenador, un videoproector y una tableta digitalizadora inalámbrica, que permite proyectar contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo e interactuar con las imágenes proyectadas desde cualquier lugar del aula a través de la tableta".

TIPOS DE PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA

Una Pizarra Digital Interactiva (PDI) es una pantalla que suele ir conectada a un proyector y a un ordenador.

- Todo lo que se realiza en el ordenador es proyectado a la pizarra.
- Permite la manipulación de los elementos en la pantalla; es decir, pulsando y arrastrando elementos en la propia pantalla podemos abrir ventanas, navegar por internet, escribir y dibujar y realizar cualquier acción que se puede desempeñar en un ordenador... de forma que el puntero que usamos fuera el ratón del mismo.
- Ya no solo podremos exponer contenidos, sino que además podremos interactuar con ellos.

Existen varios tipos de pizarras; táctiles, electromagnéticas, y pizarras de Infrarrojos/ultrasonido. Cada una de ellas tiene unas potencialidades y limitaciones, que explicaremos a continuación:

Táctiles:

La superficie de proyección tiene dos membranas, una de ellas, la exterior, es sensible al tacto, duradera y tensada, y permite detectar la presión que se ejerce sobre ella con cualquier objeto: rotulador estándar, dedo... Esta presión permite poner en contacto ambas membranas y provoca una variación de la resistencia eléctrica, permitiendo localizar el punto señalado.

Ej: Smart Borrador, Teamboard, Traceboard, y Iqboard.

Electromagnéticas:

Incluye una superficie de proyección que contiene una malla que detecta la señal del puntero o lápiz en toda la superficie de la pizarra mediante una tecnología electromagnética. Esta malla envía al ordenador la señal infrarroja del puntero y localiza el punto señalado. Se necesita un lápiz o puntero electrónico.

Ej: Promethean, Interwrite, Claus...

Infrarrojos/Ultrasonidos:

Se compone de un dispositivo que se fija a cualquier superficie vertical y lisa mediante ventosas, imanes o tiras adhesivas. Con ella se utilizan lápices electrónicos específicos o rotuladores estándar en carcasa especial. Para transmitir su posición envían un destello de luz infrarroja que es detectado por el dispositivo y traducido, el punto señalado, a coordenadas cartesianas, utilizadas para ubicar el ratón. Esto es seguido de una ráfaga de ultrasonidos que permite el sincronismo entre ambas señales.

1256

Ej: eBeam, Mimio...

En resumen podemos ver esta tabla donde se exponen las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas:

TIPO	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Táctiles	No necesitan puntero	Menos robustas Difícil portabilidad
Electromagnéticas	Alta resolución Robustas	Necesitan puntero Difícil portabilidad
Infrarrojos/ ultrasonidos	Gran portabilidad Más baratas (al no tener superficie de proyección)	Necesitan puntero

Tabla 1: Ventajas e Inconvenientes de las distintas pizarras. Plan de Teleformación de la Federación de Enseñanza de CCOO 2011

POSIBILIDADES Y VENTAJAS GENERALES DE LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA

La pizarra digital permite al alumnado un aprendizaje más cómodo y ameno. Fomenta la creatividad tanto del alumno como del profesor, y además motiva a los niños en sus aprendizajes ya que podemos disponer de todos los recursos disponibles en internet además de los creados por nosotros. La pizarra digital interactiva tiene ventajas para todos (Gallego, D. & Otros, 2009).

Para el alumnado:

- Reduce la necesidad de tomar apuntes.
- Aumentan las oportunidades de participación y colaboración, desarrollando destrezas personales y sociales.
- Tiene en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de cada uno ya que se puede recurrir a infinidad de recursos para responder a las necesidades que presenten.
- Fomenta la creatividad y con ella, la autoconfianza.

Para el profesorado:

- Integra las TIC en su diseño curricular, mientras se dirigen a toda la clase.
- Fomenta la espontaneidad y la flexibilidad, facilitando a los profesores una amplia variedad de recursos.
- Posibilita al profesor el conservar lo que está en la pizarra, facilitando la revisión.

Además de lo expuesto por los autores anteriores podemos decir que:

- Es fácil de utilizar.
- No hace falta dedicar mucho tiempo a preparar materiales.
- Posibilita el uso colectivo en clase de los canales telemáticos de comunicación (e-mail, chat, videoconferencia...).
- Las clases son más dinámicas, vistosas y audiovisuales, facilitando a los estudiantes el seguimiento de las explicaciones del profesorado.
- Los alumnos están más atentos, motivados e interesados por las asignaturas.
- Los alumnos tienen un papel más activo en las actividades de clase, ya que aumenta su participación y facilita el debate.
- Resulta más sencillo aprovechar las aportaciones que pueden hacer los estudiantes desde su diversidad.
- Los estudiantes pueden ver en clase materiales que están en la red y luego revisarlos detalladamente en casa.
- Facilita el tratamiento de la diversidad, ya que permite la presentación de una gran variedad de recursos.
- Aumenta la comprensión debido a su gran potencia multimedia: Permite visualizar conceptos y procesos difíciles y complejos.
- Ayuda en Educación Especial. Pueden ayudar a compensar problemas de visión (en la PDI se puede trabajar con caracteres grandes), audición (la PDI potencia un aprendizaje visual), coordinación psicomotriz (en la PDI se puede interactuar sin ratón ni teclado)...
- El profesor no pierde el control visual de los alumnos en ningún momento (no está mirando la pantalla del ordenador). Se puede concentrar más en observar a sus alumnos y atender sus preguntas.
- Aumenta la motivación del profesor: dispone de más recursos, obtiene una respuesta positiva de los estudiantes.
- El profesor puede ir adaptando los materiales que vaya creando y reutilizarlos cada año.

Aunque son pocas, existen varias desventajas a tener en cuenta en el uso de las Pizarras Digitales Interactivas:

- Problemas logísticos (si no hay una buena instalación fija con videoproector en el techo y pantalla retroproyectada): tropezar con los cables, hacer sombra en la pantalla...

Aunque estos problemas logísticos tienen arreglo, pues SMART dispone de dos accesorios que resuelven estos problemas:

- Bluetooth: Sistema para no tener que depender de cables en la conexión.
 - Brazo proyector: Es uno de los accesorios más útiles de la PDI. Hacen que se anulen prácticamente todas las sombras y que el haz de luz del proyector no incomode durante su uso.
- Se requiere formación para aprovechar las prestaciones del software asociado.
 - Coste: resultan algo caras.

1258

BENEFICIOS DE LA PIZARRA DIGITAL EN COLECTIVOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL

La Pizarra Digital Interactiva además de tener beneficios para alumnado y profesorado en general, tiene características y herramientas que hacen que beneficie notablemente su uso entre diversos colectivos clasificados en riesgo de exclusión social como pueden ser las minorías étnicas, las personas discapacitadas, presidiarios o tercera edad. Entre sus usos en beneficio de los mismos hemos destacado los beneficios aportados a este colectivo desde las aportaciones de diversos autores que se han especializado en el tema:

Según Pere Marques (2008) son diversos los modelos didácticos de uso de las TIC en educación social:

- Con respecto a la **formación de adultos**, los estudiantes seleccionan noticias y las presentan y comentan a los compañeros en unos pocos minutos; lo que contribuirá a desarrollar su razonamiento crítico. Se puede iniciar un debate orientado por el educador que permitirá: debatir sobre temas conflictivos, juzgar y explicitar valores, considerar la diversidad multicultural...). Si es necesario se pueden ampliar conceptos en Internet, por lo que sería adecuado el uso de la pizarra digital.
- En la **formación a la tercera edad**, se puede pedir a los integrantes del grupo que traigan al aula fotografías o postales que muestren cómo era su ciudad cuando eran jóvenes, y con la pizarra digital y el lector de documentos se pueden presentar públicamente y comentar entre todos. Resultará una actividad interesante y emotiva para recordar el pasado y aprender cosas a partir de las vivencias de los otros y contribuirá a crear conciencia de grupo. Sería ideal la utilización de una pizarra digital con lector de documentos.
- **Aulas hospitalarias**. Se puede proporcionar un ordenador portátil a determinados estudiantes enfermos y facilitar que puedan seguir cursos y actividades formativas a través de una plataforma de teleformación.
- **Formación en prisiones**. Se puede proporcionar a determinados internos de un ordenador

conectado a la plataforma educativa del centro o disponer en el centro penitenciario de un aula de ordenadores donde puedan asistir periódicamente.

A esto podemos añadir los datos presentados por García, S. (2011), donde nos expone las ventajas que tiene esta herramienta para la inclusión, como son una mayor atención y motivación, facilitación del seguimiento al alumnado, mejora la muestra de acción- reacción, la comunicación y asegura un mayor control que un aula de ordenadores, pudiendo realizar actividades TIC en grupo.

- **Discapacidad.** Para cada tipo de discapacidad podemos encontrar distintos beneficios:

- Discapacidad visual: la imagen aumentada hace que sea más visible que un ordenador, podemos usar la lupa, el uso del foco con transparencia para focalizar la atención en un punto sin perder de vista el todo, podemos llevar a cabo un uso adecuado de los contrastes y el teclado en pantalla.
- Discapacidad auditiva: el uso de altavoces en la propia PDI permite atraer la atención y también nos permite amplificar el sonido para alumnado con hipoacusia.
- Discapacidad motórica: para el uso de la PDI con este alumnado necesitaremos un sistema de alzada y bajada, favoreciendo la autonomía. Es recomendable el uso de las Pizarras digitales portátiles o de tablets inalámbricas.
- Discapacidad mental: fomenta un aprendizaje colectivo, además el tamaño de la pantalla hace que sea perfecto para el aprendizaje de expresiones y sentimientos. Muestra de forma eficaz la acción- reacción a la vista de todos, también, podemos hacer actividades de pulsar en diferentes elementos y que estos nos ofrezcan una respuesta sonora o de animación. Nos posibilita reconocer estímulos al pulsar la pantalla y el trabajo multisensorial y la psicomotricidad fina.
- Autismo: es posible su incorporación tanto si utilizan Sistema pictográfico de comunicación o Sistema manual de signos, solo que en el primero se realizará un tablero con el software de la PDI en el que al presionar los símbolos diga en alto la palabra. Y en el segundo caso deberemos introducir los signos que el alumno/a conozca en la galería de imágenes del software de la PDI para que pueda expresar lo que quiera comunicar.

- **Inmigración.** Con respecto al colectivo inmigrante como otro de los colectivos en riesgo de exclusión podemos ver que existen propuestas didácticas en la red enfocadas al alumnado inmigrante para favorecer el aprendizaje del español, así podemos ver a través del observatorio tecnológico las siguientes:

En Internet encontramos numerosas propuestas didácticas relativas a la enseñanza del español a extranjeros, que podemos llevar directamente a nuestras aulas si se adecuan a nuestras necesidades curriculares o que nos pueden servir de fuente de inspiración para la elaboración de nuestros propios proyectos:

- DidactiRed. Además de las propuestas para el aula, se ofrecen actividades de reflexión para el profesor y técnicas para mejorar la práctica docente. Todas ellas se recogen y están clasificadas en Didactiteca.
- ELENET, portal para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Podemos encontrar numerosos e interesantes recursos de gramática, vocabulario y cultura. Su Revista Electrónica Elenet publica artículos y otros comentarios sobre la práctica docente referida a la enseñanza de lenguas, en particular a la del español.
- *Cuadernos Cervantes*, en especial sus secciones E/LE, Español Lengua Extranjera, dedicada a la enseñanza del español como lengua extranjera y Espacio Multimedia, abierta a las nuevas tecnologías y a las novedades relacionadas con los medios de comunicación y su aplicación a la enseñanza o a la investigación de la lengua y la literatura españolas.
- Español con Carlitos, proyecto concebido por un grupo de profesores de español en Austria, Alemania y Finlandia para estudiar español en la Red de forma gratuita. Ofrece actividades escritas interactivas y apoyo gramatical.
- BBC-Languages-Spanish, curso de español de la BBC con actividades para aprender a expresarse oralmente en situaciones básicas, videos que muestran situaciones cotidianas en diversos países de habla española, audios con transcripción de los diálogos, reportajes y juegos.
- Aula Virtual de Español, del *Instituto Cervantes*. Curso de español a través de Internet, con varias modalidades para su realización: presencial, semi-presencial y a distancia. Para participar en los grupos de aprendizaje y llevar a cabo las actividades de comunicación con otros estudiantes y con el tutor, es necesario inscribirse en ellos.
- El Español es Fácil, del *Instituto de Tecnologías Educativas*. Serie de materiales didácticos dirigidos a escolares que, viviendo en España, desconocen el español y se encuentran en un proceso de inmersión lingüística.
- Comunicativo.net, actividades facilitadas por International House Madrid S.A. para aprender español creando diferentes situaciones en el aula; los materiales se ofrecen gratuitamente a todos los profesores de español que los consideren útiles para sus clases.
- Audiria, herramienta de apoyo al aprendizaje del español, que de forma gratuita ofrece *podcasts* en español para mejorar el entendimiento y comprensión del idioma, organizados por niveles de dificultad. Presenta también ejercicios y actividades asociados a cada *podcast* y una colección de recursos formativos complementarios.
- Ejercicios de gramática, de Juan Manuel Soto Arriví. Completa colección de ejercicios para estudiantes de español.
- Listado de páginas web para trabajar con alumnado inmigrante de Marina Blanco Barrios. Enlaces a contenidos para Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Guía de recursos didácticos para la enseñanza de lenguas a inmigrantes, del *Centro Virtual Cervantes*, comentada por Maite Hernández y Félix Villalba.
- Buscador de recursos educativos de Educared, buscador especializado en temas

educativos, en el que se pueden realizar búsquedas temáticas y por nivel educativo, que ayuda a encontrar información y material de apoyo necesario para el estudio de las materias curriculares.

O podemos utilizar la Pizarra Digital de forma tan sencilla como detalla en un ejemplo Père Marques (2008):

“en un entorno de formación de inmigrantes adultos que ya sepan manejar un poco los editores textos, se les puede encargar por grupos (o por parejas donde cada uno sea de un país distinto) que busquen en Internet información sobre sus países, seleccionen 6 imágenes significativas de su cultura y las presenten en un documento multimedia con una breve explicación de cada una. Al final cada grupo presentará públicamente sus imágenes en el aula. Se requiere un ordenador para cada grupo y pizarra digital”.

1261

CONCLUSIÓN

Para finalizar y a modo de resumen final, decir que la Pizarra Digital Interactiva ha sido diseñada desde su inicio para ayudar a docentes y discentes en las tareas del aula. Se apoya en varias características fundamentales que nos ayudan para conseguir mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje. Sus características principales son la innovación, la creatividad y el aprendizaje colaborativo. La pizarra digital favorece esta forma de aprender, ayudándonos a compartir, trabajar juntos docentes y discentes, construyendo el aprendizaje. El uso de la pizarra digital genera ventajas tanto para los alumnos como para los profesores. Al estar conectado con Internet, se puede obtener cualquier información que le pidamos. Con su uso se promueve un trabajo activo y colaborativo generando nuevas formas de interacción entre los estudiantes y el profesor. Hay diseños metodológicos suficientes para permitir una adecuación en los procesos de enseñanza-aprendizaje con apoyo de la pizarra digital.

BIBLIOGRAFÍA

- Actividades Interactivas. Explora Santillana (1012).
<http://www.exploorasantillana.com/es/?sec=ai>. (Consulta 12-01-12).
- ARGUDO, Elisabet & MARTÍN, Cecilia (2009). La tiza interactiva: uso de la pizarra digital interactiva en el aula.
<http://www.novadors.org/edicions/vjornades/textos/pdinteractiva.pdf>. (Consulta 11-12-11).
- Autodictado (2011). http://www.youtube.com/watch?v=dfO95_ck_l&feature=related
(Consulta 17-11-11).
- Blog de aula de 4 años (2011). <http://enmiauladeinfantil.blogspot.com/2011/05/pedro-cano-jugando-en-la-pdi.html> (Consulta 18-11-11).
- CABERO, J. (1994). Las Nuevas Tecnologías como Instrumentos Didácticos. En Cabero, J. (2007). *Tecnología Educativa*. McGRAW: Madrid.

- E how family (23 de agosto 2011). http://www.ehow.com/facts_6981566_use-boards-early-childhood-classrooms.html (Consulta 16-01-12).
- GALLEGO, D., CACHEIRO M.L. & DULAC, J. (2009). La Pizarra Digital Interactiva como Recurso Docente. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol 10, nº 2. http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_gallego_cacheiro_dulac.pdf. (Consulta 12-01-12).
- GARCÍA, Julia (2008). Experiencia con PDI en Ed. Infantil del CRA MANCHUELA. http://www.educarm.es/admin/webForm.php?aplicacion=PIZARRA_DIGITAL&mode=ampliacionContenido&web=37&ar=333&sec=1079&cont=6617&recurso=N&zona=PROFESORES&menuSeleccionado=. (Consulta 15-11-11).
- GARCÍA, Rafael (2011). La tecnología en el aula de música. http://www.educarm.es/admin/webForm.php?aplicacion=PIZARRA_DIGITAL&mode=ampliacionContenido&web=37&ar=333&sec=1079&cont=57699&recurso=N&zona=PROFESORES&menuSeleccionado= (Consulta 09-01-12).
- PEREZ MARQUÉS (2008). Las TIC en Educación Social: entornos de trabajo y modelos de uso. <http://peremarques.blogspot.com/2008/11/se-acaba-de-publicar-el-n-12-de-la.html> (consulta: 19-11-11).
- PEREZ MARQUÉS (2007). La pizarra digital en el aula de clase. http://www.edebedigital.net/biblioteca/pizarra-digital_CAST.pdf (Consulta: 18-11-11).
- PIEDAD AVELLO, María (2011). El arte de Pedro Cano y las TIC con la PDI en Infantil <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/infantil/466-el-arte-de-pedro-cano-y-las-tic-con-la-pdi-en-infantil?lang=es> (Consulta 18-11-11).
- PIEDAD AVELLO, María (2011). Buscando el mar. <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/infantil/443-buscando-el-mar> (Consulta 17-11-11).
- Prácticas Innovadoras con TIC en el Ámbito Educativo (2009). http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/apls/prinia/index.php/listado_de_practicas.html (Consulta 15-11-11).
- Proyecto Flis Cuento (2011). http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=FgYqnzo-Vco (Consulta 14-11-11)
- Nuevos tiempos: pizarra digital (2011). <http://blog.educastur.es/religionsomiedo/2010/02/22/nuevos-tiempos-pizarra-digital/> (Consulta 17-11-11).
- QUINTANAL DÍAZ, D. José, ATRIO CERESO, D. Santiago & Otros (sf). Uso de la pizarra digital como recurso en la creación y experimentación de cuentos infantiles. http://www.cesdonbosco.com/foro/foro/posteres/pizarra_digital.pdf. (Consulta 10-11-11).
- REDONDO, Ana (2008). Uso de pizarras digitales en educación infantil (2008). <http://anaredondo.wordpress.com/2008/11/01/uso-de-pizarras-digitales-en-el-segundo-ciclo-de-educacion-infantil/> (Consulta 16-11-11).
- Smart Board Creative Arts (2011). <http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=JBEjMTiQaE8>

(Consulta 15-11-11)
Whole Group Kindergarten Reading Lesson Smartboard (2010).
<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=88y9qCWo7wE> (Consulta 16-11-11)
Ya somos mayores (2007). <http://www.youtube.com/watch?v=7fl5qqd8aps> (Consulta 17-11-11).

EXPERIENCIAS DE E-LEARNING EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL PARA LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL DOCENTE

Rosario Arroyo González, Francisco Salvador Mata,
M^a Aurelia Ramirez Castillo,
Teresa Lara Moreno y Juan Caballero Martín
Universidad de Granada
rarroyo@ugr.es

1264

RESUMEN

En la presente comunicación se exponen las conclusiones de un proyecto de innovación, subvencionado por la Universidad de Granada. La finalidad de este proyecto es ofrecer a los futuros los profesionales de la educación, contextos de aprendizaje inclusivos que les permitan desarrollar competencias de formación telemática y de comunicación multilingües, usando las aplicaciones de la plataforma MOODLE. Además, este proyecto persigue una finalidad más importante, esta es, el desarrollo multilingüe (en inglés, español y otro idioma que el estudiante conozca como: catalán, francés, árabe...) de procesos metasociocognitivos escritores, desde un enfoque intercultural. Es decir, en esta experiencia de innovación didáctica se le enseña al estudiante estrategias de comunicación para escribir textos argumentativos científicos. Todo ello, promoviendo la reflexividad intercultural, utilizando diferentes lenguas y aplicando variedad de recursos virtuales (chat, foros, lección, cuestionarios, e-mail, avisos, actividades, autoevaluación, documentos, plantillas, instrumentos de evaluación, Guía del Estudio...).

INTRODUCCIÓN

La nueva conceptualización de la Educación Especial no puede ignorar las nuevas exigencias y necesidades sociales, si quiere educar a todos los ciudadanos para la inclusión, es decir la participación económica, política y social en igualdad de oportunidades y erradicando todo tipo de discriminación. Es la Educación Especial el campo de conocimiento, tradicionalmente preparado para crear las nuevas condiciones que hagan posibles esa cohesión social, evitando las consecuencias de una despiadada competitividad económica, especialmente en momentos de crisis. Desde el enfoque inclusivo e integrador de la Educación Especial, se propone una acción didáctica concreta, adaptable a las diferentes características y circunstancias de aprendizaje de los ciudadanos (Arroyo, Gervilla y Salvador; 2011).

Para responder a las exigencias actuales de las sociedades del conocimiento se regula, de forma global, el desarrollo social, personal y económico, de cada ciudadano, con planes de formación tales como The Lifelong Learning Program de la Comunidad Europea (Decisión nº 1720/2006/EC, art.1, 3); el cual establece entre sus objetivos: ...d) *reforzar en el aprendizaje permanente su contribución a la cohesión social, a la ciudadanía activa, al dialogo intercultural, a la igualdad de género y a la realización personal...* g) *promover el aprendizaje de la lengua y la diversidad lingüística...* j) *apoyar el desarrollo de contenidos básicos e innovadores sobre TICs, de servicios, de principios pedagógicos y de prácticas útiles para el aprendizaje permanente...*

Estos, sin duda, son los objetivos básicos de aprendizaje de todos los ciudadanos, sean cuales fuere sus circunstancias socio-culturales y/o físico-psíquicas. Sin embargo, lograr estos objetivos, para todos, exige nuevas conceptualizaciones de las posibilidades del ser humano y estrategias de enseñanza más efectivas; adaptadas a las diferentes circunstancias a la que se enfrenta cada individuo. La Educación Inclusiva siempre ha tenido el gran reto de profundizar en la idiosincrasia de los sujetos para diseñar modelos de enseñanza que evite el fracaso en el aprendizaje. Ahora, más que nunca, ante exigencias sociales cada vez más globales, esta particularización se hace imprescindible en el desarrollo de cada individuo.

Por lo tanto, enseñar la comunicación escrita en modo multilingüe en el uso de tecnologías digitales, supone responder a las exigencias de relación social actual y a las exigencias de formación inclusiva e intercultural de la nueva ciudadanía. Dicho de otro modo, el modelo pedagógico que aquí se presenta está fundamentado: en los rasgos que definen las sociedades occidentales del conocimiento. Además, este modelo pretende el cambio de los fenómenos sociales y personales, proponiendo estrategias de acción didáctica basadas en la investigación empírica y en la reflexividad. Esto implica que el aprendizaje de ciudadano nunca puede ser neutral, demagógico o irrelevante, sino que por el contrario, se compromete con el cambio de un contexto social concreto para conducirlo hacia valores de inclusión y/o interculturalidad. El compromiso del modelo que se ofrecen en esta comunicación, es: a) con el cambio hacia valores de igualdad de oportunidades sociales para todos; y b) con la creación de identidades personales y culturales diferenciadas. Es decir, se pretende lograr la unidad en la diferencia del ser humano y de la sociedad. Estos valores están asociados a otros como el respeto, la tolerancia, el sentido de vida, la cooperación.... Valores, todos ellos, interculturales e inclusivos. Por lo tanto, una acción didáctica adaptada al ciudadano y que responda a las exigencias sociales, debe marcarse objetivos referidos, al logro: a) de competencias culturales básicas: comunicación; b) competencias tecnológicas: contextos digitales; c) competencias actitudinales: captación de valores.

La novedad del modelo didáctico, presentado en esta comunicación, es la formación del profesional docente, desarrollando de una forma integral (atendiendo a todas sus dimensiones tales como la afectiva, la social, la cognitiva y la psicomotora) competencias culturales básicas para la participación social e incorporación al mundo laboral. Estas competencias son: la comunicación escrita multilingüe en contextos digitales. Otra novedad de este modelo didáctico es que promueve, globalmente, el desarrollo de la competencia escritora, es decir, propone estrategias de enseñanza en el que se desarrollan los procesos sociales, cognitivos y lingüísticos implicados en el aprendizaje de la escritura (Myhill and Fisher, 2010). Por lo tanto, este modelo didáctico se fundamenta en el Modelo Sociometacognitivo de Desarrollo escritor que se sintetiza seguidamente.

MODELO METASOCIOCOGNITIVO PARA UNA COMUNICACIÓN ESCRITA MULTILINGÜE

El modelo metasociocognitivos de la escritura (Arroyo, 2009; Arroyo y Hunt, 2011) integra los

procesos cognitivos, afectivos-emotivos y socioculturales de la comunicación escrita. Se trata de un modelo global que pretende orientar los diseños didácticos de la escritura, especialmente en los contextos multiculturales y tecnologizados, que caracterizan las Sociedades Occidentales del Siglo XXI. En este modelo se entiende que la escritura es un proceso, esencialmente, metacognitivo en el que se integra, de forma autorregulada, diversos procesos de diferente naturaleza. Estos procesos exigen diferentes niveles de maduración e instrucción y se suceden de forma recursiva. Son los siguientes:

- 1.- El conocimiento procedimental (o memoria procedimental) que supone saber ejecutar una actividad motora y mental de forma automática, sin tener que dar explicaciones de la misma. Las actividades escritoras, motoras y mentales, de carácter procedimental son las asociadas a los procesos de planificación, de transcripción y de revisión.
- 2.- El conocimiento declarativo que se activa a través de la memoria de trabajo, de la memoria semántica y de la memoria autobiográfica. Este implica saber explicar lo que se hace cuando se compone un texto, por ejemplo, planificar un texto exige una serie de operaciones, tales como: considerar el auditorio, establecer objetivos, generar ideas, seleccionar ideas, ordenar ideas, buscar fuentes de ideas y registrar esas ideas...idem para la transcripción y la revisión.
- 3.- El conocimiento condicional es un conocimiento de tipo estratégico. Requiere que el escritor posea una teoría de la tarea (es decir, tener una idea clara de las intenciones comunicativas del texto y cómo estas condicionan la forma, el contenido y la estructura del texto) y una teoría del texto (es decir poseer un conocimiento sobre retórica, lógica y semiótica textual). Este conocimiento implica, también: a) la autorregulación o el ajuste de la actuación a los requerimientos de la tarea; y b) la interacción entre los procesos psicolingüísticos (planificación, transcripción, revisión) y entre estos y el texto.
- 4.- Procesos de tipo afectivo personal y/o cultural, estos son: a) Autocontrol de las emociones, que permite la selección emotiva y la concentración en las tareas escritoras. b) Motivación extrínseca hacia la escritura, provocada por un clima afectivo apropiado. c) Motivación intrínseca hacia la escritura, desplegada por una identidad cultural definida y basada en un autoconcepto positivo. d) Capacidad creativa, entendida como autonomía y expresión personal de valores, que se refleja en la selección de las estrategias para construir un texto y en el contenido, estilo, estructura y finalidad del propio texto.
- 5.- Los procesos socioculturales que inciden en la escritura. Estos son: a) los procesos sociopolíticos que propician: los recursos y soportes de la escritura; los apoyos sociales en el aprendizaje escritor; los contenidos y géneros prioritarios; los niveles de dominio de las habilidades lingüísticas; y el desarrollo de operaciones metacognitivas; b) los procesos locales o comunitarios que determinan: las funciones sociales de la escritura en base al tipo de interacción social; la condición sociocultural del escritor y la audiencia; las circunstancias espacio-temporales próximas; la percepción y propósitos reales del texto; y el significado comunitario del

contenido del texto; c) el proceso pedagógico que se aplica para optimizar el aprendizaje escritor que puede ser: en base a la negociación; en base a la creación de comunidades; o en bases a la aplicación de estrategias; d) el proceso de interacción social en el desarrollo escritor que puede ser individual o colaborativo. Un desarrollo colaborativo significa la oportunidad de aprender la cooperación y el trabajo autónomo en la escritura, para la resolución de conflictos. En último procesos sociocultural es, e) el proceso de construcción de la identidad en el aprendizaje escritor, basado en el discurso primario del aprendiz para hacerlo emerger hacia un discurso secundario que amplíe su autoconcepto, proyectándose en una implicación social y/o comunitaria de progreso.

Este modelo entiende la composición escrita como una interacción compleja de procesos, que progresa de forma diversa en los diferentes individuos, en función del contexto sociocultural que protagoniza. Esto significa entender que el desarrollo de la composición escrita es fruto de una diversidad de procesos, tanto metacognitivos como socioculturales y que entre estos existen núcleos de conexión y, de éstos, con el texto.

- Un primer núcleo de conexión se identifica al actualizar el conocimiento metatextual, o teoría del texto; este se adquiere en los procesos discursivos de interacción social, que toman forma en el texto.
- Un segundo núcleo de conexión entre procesos metacognitivos y procesos sociales lo constituye el clima afectivo que propicia la motivación extrínseca para las tareas de aprendizaje escritor y a su vez, está condicionado por dos procesos sociales: el proceso didáctico o modelo pedagógico, seguido en la enseñanza de la composición escrita, y las relaciones interpersonales que se activan en el desarrollo de la composición escrita.
- Un tercer núcleo de conexión entre procesos metacognitivos se identifica en el proceso de construcción de la identidad cultural. El texto (lengua, contenido, estructura, forma y finalidad) es reflejo de la identidad cultural de cada individuo y ésta es fruto de los valores y antivalores presentes en los procesos socioculturales, vividos por el sujeto en su desarrollo de la composición escrita. También ejerce su influjo sobre los procesos cognitivos de la composición escrita a través: a) de la motivación intrínseca para las tareas escritoras, b) de la selección de las estrategias, seleccionadas y aplicadas para la composición del texto.

Sin embargo, se hace diseñar y aplicar modelos didácticos que desarrollen todos estos procesos en la escritura de los sujetos y sus conexiones. De ello se ocupa la presente comunicación.

ANTECEDENTES DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE: SEMINARIO PRESENCIAL DE ESCRITURA CIENTÍFICA MULTILINGÜE

El proyecto innovación docente que se presenta en esta comunicación desarrolla el proceso de diseño y virtualización en la plataforma MOODEL, de un Seminario de Escritura Científica

Multilingüe. Dicho seminario se fundamenta en una experiencia piloto aplicada en forma de Seminario Presencial, que se ofertó a alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación durante el curso 2008/2009, en la titulación de Magisterio y Educador Social (Arroyo, Salvador, Gervilla, Caballero & Calvo, 2010). Esta experiencia de innovación docente fue subvencionada (al igual que este) por el Vicerrectorado de la Garantía de la Calidad de la Universidad de Granada. Los objetivos que guiaron dicho seminario presencial fueron:

- 1.- Construir un programa de enseñanza, centrado en estrategias multilingües y tecnológicas, que facilitase a los estudiantes: a) la ejecución de los procesos cognitivos y metacognitivos en la composición escrita académica; b) el dominio de la estructura y la cohesión textual; c) el dominio de la forma lingüística del texto académico; d) la motivación, la actitud positiva hacia la escritura usando las tecnologías y la percepción positiva de su eficacia multilingüe en el uso de la tecnología de la información.
- 2.- Implementar un Seminario de Escritura Científica para desarrollar la escritura científica en los estudiantes universitarios y entrenarlos en estrategias cognitivas, tecnológicas y multilingües.
- 3.- Elaborar recursos didácticos multilingües e informatizados para el desarrollo de la composición escrita
- 4.- Diseñar instrumentos informatizados y multilingües de evaluación del desarrollo escritor.

El logro de todos los objetivos previstos y algunos no previstos generaron los siguientes productos:

1. Documentos informatizados de la revisión bibliográfica sobre la escritura multilingüe e informatizada
2. Programa de Enseñanza de estrategias multilingües y tecnológicas para el desarrollo de la comunicación escrita en inglés y español y Unidades Didácticas
3. DVD sobre el proceso de enseñanza aplicado en el Seminario de Escritura Científica
4. Recursos didácticos informatizados del Seminario de Escritura Científica en inglés y español
5. Instrumentos de evaluación informatizados del Seminario de Escritura Científica en inglés y español.
6. Estos productos han sido utilizados para el diseño de un Seminario Virtual de Escritura Científica Multilingüe que será ofertando el curso 2011/2012 por la Universidad de Granada, en la Materia de Didáctica de la Titulación del Grado de Maestro. Seguidamente se describe el diseño del mismo:

SEMINARIO VIRTUAL DE ESCRITURA CIENTÍFICA MULTILINGÜE

En consonancia con la valoración de la competencia escritora, en la Reforma Universitaria,

promovida por la declaración de Bolonia, se ha subrayado la importancia de desarrollar esta competencia, cuya consideración ha provocado cambios significativos en el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza de los profesores, como ha puesto de manifiesto Olga Dysthe (2007), en su estudio sobre las Universidades Noruegas. En España, el Real Decreto, por el que se establecen las enseñanzas universitarias, incluye competencias, relacionadas con la escritura y, en concreto, con el texto argumentativo. Por tanto, la Universidad debe asumir la responsabilidad de desarrollar en todos los alumnos esta competencia fundamental.

Seguindo estas recomendaciones este seminario se centra en la enseñanza de estrategias de escritura multilingües, que facilite a los estudiantes universitarios: a) la ejecución de los procesos cognitivos y metacognitivos en la composición escrita de un ensayo científico; b) el dominio de la estructura y la cohesión textual del texto argumentativo científico; c) el dominio de la forma lingüística del texto argumentativo científico; d) la motivación, la actitud positiva hacia la escritura usando las tecnologías y la percepción positiva de su eficacia multilingüe en el uso de la tecnología informatizada; e) la expresión de valores interculturales.

Con este Seminario se ha incorporado el componente tecnológico al desarrollo escritor intercultural, del universitario. La novedad más interesante de este nuevo proyecto es ofrecer a los universitarios, mediante la Plataforma MOODLE, la posibilidad de mejorar sus procesos cognitivos y socioculturales de desarrollo escritor científico de forma integrada (Arroyo, 2009). Para ello se han diseñado estrategias útiles en el uso de cualquier lengua que el alumno conozca (estrategias multilingües), si bien, se ha trabajado, fundamentalmente, el español y el inglés, por ser las lenguas más extendidas a nivel internacional. Sin embargo este diseño didáctico permite que se incorpore cualquier lengua que el alumno conozca y de hecho algunos recursos también se pueden utilizar en francés.

Sin duda la gran apuesta del programa diseñado en este proyecto es el multilingüismo, aplicando los principios del e-learning (Cabero & Llorente, 2007). Estos últimos, aportan una serie de ventajas a los entornos educativos, como los siguientes:

- En los entornos virtuales se puede dar una relación cognitiva estrecha entre los participantes.
- Esta relación puede darse a diferentes niveles: de forma colectiva, entre estudiante y profesor, entre el estudiante de forma individual y entre el grupo de compañeros.
- Estas relaciones pueden ser directas o inversas, unidireccionales o bidireccionales, sincrónica y asincrónica.
- Lo que facilita la calidad de la formación en red no son los aspectos referidos a la potencialidad tecnológica de la red o el tipo de plataforma, sino más bien variables referidas al sentido de comunidad/sociabilidad e interacción social, que eviten el aislamiento en el que, a veces, el estudiante se ve inmerso.

La calidad del entorno virtual formativo de este diseño de enseñanza, depende del papel que

desempeñe el profesor, del tipo de tutorías y de cómo se movilicen las herramientas de comunicación y de las diferentes metodologías. En este contexto educativo virtual, las prácticas están presidida por el principio didácticos de atención a múltiples canales de comunicación (González, & Salmon, 2000; Llorente, 2006; Moreno & Bailly-Bailliére, 2002) con la finalidad de que estos sean medios para la construcción de un conocimiento científico-ético del propio desarrollo escritor. Para dinamizar la comunicación didáctica escrita, se aplica las siguientes estrategias: a) despertar el interés de los estudiantes por la escritura científica y la ética profesional de un Estado de Derecho; b) establecer conexiones entre los contenidos del texto a escribir y las tareas escritoras a realizar, promoviendo el aprendizaje coherente; c) relacionar las tareas y conceptos con el mundo científico y sociocultural, al que aspira el estudiante, fomentando un aprendizaje significativo y funcional de su proceso escritor; d) aplicar métodos dialécticos o erísticos que despierten el razonamiento reflexivo y crítico; e) comprobar el aprendizaje del alumno, referido a los objetivos de aprendizaje, ofreciendo feed-back.

Por último, en este diseño didáctico se aplica el principio pedagógico de la complementariedad entre la enseñanza virtual y la enseñanza presencial. Este principio permite una auténtica comprensión e integración de conceptos y procesos escritores; facilitando que los agentes educativos (profesores y estudiantes) interaccionen de forma mucho más efectiva. Esto es así, porque la complementariedad virtual-presencial desarrolla, también, el componente afectivo (autoconcepto, identidad, creatividad), motor del aprendizaje humano. Sin duda, la afectividad se transmite, esencialmente, a través de los parámetros verbales y no verbales del lenguaje oral, en el contacto directo con las personas.

CONCLUSIONES

Los resultados, productos y beneficios del proyecto de innovación docente han sido:

Diseño de sesiones didácticas para la aplicación SCORMs en la Plataforma MOODLE. Este diseño didáctico de sesiones en las que se especifica los objetivos, actividades, recursos, tiempo y actividad de evaluación permite que estudiante realice un seguimiento del aprendizaje de forma autónoma.

Documentos en inglés y español para su aplicación Lección en la Plataforma MOODLE. Los documentos inglés y español permiten al estudiante profundizar en los conceptos teóricos de los procesos escritores metasociocognitivos así como en las estrategias multilingües para su desarrollo. Su presentación al estudiante con la aplicación Lección de la Plataforma MOODLE, ofrece la oportunidad de insertar preguntas de autoevaluación para comprobar la comprensión que estudiante realiza de esos conceptos.

Instrumentos de evaluación para subir como documentos en Word a la Plataforma MOODLE y para la aplicación cuestionarios de esta misma plataforma. Estos instrumentos permite la evaluación inicial y final del grado de consecución de los objetivos propuestos en este programa referidos a: a) los procesos metasociocognitivos que el estudiante despliega; b) la calidad del texto que produce; c) la autopercepción de la eficacia escritora en su proceso

escritor. La utilización de la aplicación cuestionario disponible en la plataforma MOODLE permite conocer de forma inmediata los resultados de esta evaluación.
Plantillas para subir como documentos en Word a la Plataforma MOODLE . Estos son documentos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes para realizar las actividades que se especifican en las sesiones didácticas. Estas plantillas contienen instrucciones específicas en diferentes idiomas y ejemplos para enfrentarse a la tarea que tienen que realizar. Además las plantillas facilitan al estudiante una presentación formal ordenada de los productos para el seguimiento del aprendizaje
Todas las aplicaciones, documentos, instrumentos y recursos de la Plataforma MOODLE para el Seminario de Escritura Científica Multilingüe están disponibles en Inglés y Español. Esto permite al estudiante realizar un aprendizaje en forma multilingüe pudiendo simultáneas el uso de tres lenguas: español, inglés y otro idioma que el estudiante conozca.
Realización de reuniones del equipo de innovación recogidos en actas y contactos por e-mail con los asesores externos. Esto ha permitido la cristalización del proceso de innovación mediante la comprensión conjunta (asesores externos, profesores y alumnos) de los propósitos de las tareas e instrucciones en la enseñanza de la escritura, buscando la reflexión moral de la situación de enseñanza que se analiza; todo ello con el objetivo de poder conducir la enseñanza de la composición escrita a logros de aprendizaje científico e intercultural

En definitiva Se ha creado un Seminario de Escritura Científica Multilingüe en la Plataforma MOODLE (por acceso identificado de la Universidad de Granada, en el Tablón de Docencia, enlace: PRADO), dentro del Plan de Apoyo a la Virtualización en los Títulos de Grado de la Universidad de Granada (curso 2011/2012), en la modalidad semipresencial; para la formación práctica en la materia "Didáctica: Teoría y Práctica de la Enseñanza" del Grado de Maestro. La aceptación de este seminario dentro de este plan de virtualización garantiza la continuidad del mismo y sus posibilidades de introducir nuevas innovaciones didácticas y tecnológicas.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED-GOMEZ, J.I. y INFANTE-MORO. A. (2009). *Buenas prácticas de teleformación en las diez universidades andaluzas*. La Coruña:Netbiblo.
- ARROYO, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola
- ARROYO, R. & HUNT, C.I (2011). Written Communication Intercultural Model: The Social and Cognitive Model. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 6 (1), 19-38,(<http://www.SocialSciences-Journal.com>)
- ARROYO, R. GERVILLA, M. & SALVADOR, F. (2011). La comunicación escrita multilingüe en un mundo digital. Nuevos retos para la Educación Especial, en Sánchez, A. y otros (Eds) *Congreso Internacional. Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, (pp:500-508).Universidad de

Almería: Almería.

- ARROYO, R; SALVADOR, F; GERVILLA, M^a, CABALLERO, J. & CALVO, J. (2010). La innovación docente como estrategia de formación del profesorado universitario para dar respuesta a los problemas multilingües a los que se han de enfrentar los futuros profesionales de las sociedades del conocimiento, en Susinos, T. (coord) *Actas del Congreso Internacional La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*, (pp:863-877). Universidad de Cantabria: Santander.
- CABERO, J. & LLORENTE, M^a.C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de las herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED*, 10 (2), 97-123
- DYSTHE, O. (2007). How a Reform Affects Writing in Higher Education. *Studies in Higher Education*. 32, (2), 237-252.
- GONZÁLEZ, F. & SALMON, G. (2000). La función y formación del e-moderator: clave del éxito en los nuevos entornos de aprendizaje. <http://oubs.open.ac.uk/gilly>
- LLORENTE, M^a C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 20, 1-24
- MORENO, F., & BAILLY-BAILLIÈRE, M. (2002). *Diseño instructivo de la formación on-line*. Barcelona: Ariel Educación
- MYHILL, D. & FISHER, R. (2010). Writing development: cognitive, sociocultural, linguistic perspectives. *Journal of Research in Reading*, 33 (1), 4-19.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, 360, 44037-44048.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE SÍNDROME DE DOWN. TICS PARA LA INCLUSIÓN

Antonio Miñán Espigares

Universidad de Granada

aminan@ugr.es

Carmen Varela Báez

Universidad Nacional de Asunción. Paraguay

1273

RESUMEN

La investigación educativa da soporte a la práctica. Los resultados de la investigación sobre síndrome de Down son especialmente importantes porque pueden fundamentar propuestas educativas e influir poderosamente en creencias y comportamientos de familias, profesionales y sociedad en general. Las líneas de investigación no siempre son coherentes con las necesidades más importantes. En este trabajo realizamos un análisis de cuáles son las líneas de investigación que predominan en el campo del síndrome de Down y hacemos una reflexión acerca de cuáles deben fomentarse. Destacamos dos líneas que tienen especial importancia: la educación inclusiva y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar el aprendizaje y la integración social. Actualmente estamos analizando la relación entre TICs y Síndrome de Down en una investigación en curso.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva y las TICs constituyen dos campos de extraordinario interés en lo que llamamos hoy sociedad de la información. Para aprender a vivir en una sociedad de la información y del conocimiento, debemos preocuparnos de enseñar en el sistema educativo, herramientas que nos permitan adaptarnos a ella. El conjunto formado por inclusión y TICs nos llama la atención para que no tomemos las nuevas tecnologías e internet como un recurso neutro, sino como el riesgo de que genere nuevas exclusiones. Al mismo tiempo, el binomio formado por inclusión y TICs, nos urge sobre la necesidad de aprender a usar las TICs, al igual que comprendemos y convivimos en base a unos valores que nos permitan respetar al otro y colaborar con él. La Escuela de la Diversidad o Escuela Inclusiva, pretende educar de forma que nadie sea excluido de la escuela (rechazado o negar la posibilidad de), posibilitando que cada alumno progrese a su ritmo y según su potencial, pero con respeto a los demás. El reto entonces es conseguir usar las TICs en la dirección que exige una construcción de escuelas inclusivas.

Por otra parte, en relación con la investigación que se realiza en la Universidad, constatamos que en ocasiones se realizan investigaciones sin hacer un análisis detenido de cuáles son las prioridades o las líneas sobre las cuales incidir. En este trabajo hacemos una reflexión sobre las últimas tesis doctorales realizadas en España, con el fin de disponer de cierta orientación que pueda ser útil para elegir el tema en el inicio de nuevas investigaciones. La investigación contribuye a reafirmar propuestas políticas y prácticas en la consecución de una educación cada vez menos exclusiva. Al mismo tiempo que sugerimos algunas de las líneas importantes para la

investigación futura, nos detenemos en el papel que cumplen las TICs en el dinamismo de aulas inclusivas. Este trabajo se relaciona con una investigación que está en proceso sobre TICs y Síndrome de Down.

LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS INCLUSIVAS

La educación inclusiva no es algo que **existe o no existe**, sin más, es algo que **se construye o no se construye**.

Recordemos que la Educación Inclusiva consiste en que no se excluya a nadie y que consiga una educación de calidad para todos en base a unos valores de respeto a la diversidad y de comunidad de aprendizaje. Por lo tanto debemos hacer algo para conseguirla.

1274

Profesores y familias deben tomar el relevo, puesto que las familias de personas con discapacidad, organizados en asociaciones, han dado un buen empujón a algunas políticas y prácticas educativas, y lo que es más importante han influido para que se elaboren leyes que impulsan y defienden las escuelas inclusivas, o al menos para que prohíban la discriminación y la exclusión. Por ello decimos que alguien debe hacer algo en ese proceso de deconstrucción de la educación especial y de construcción de la educación inclusiva, una vez que existen las leyes. Thomas y Loxley (2007) indican que la deconstrucción de la Educación Especial es MIRAR HACIA ATRÁS, para identificar los elementos de la Educación Especial y analizar, valorar, criticar y discutir las teorías, las prácticas y las consecuencias. Y la construcción de la Educación Inclusiva es MIRAR HACIA DELANTE para ordenar dichos elementos identificados para superar retos ideológicos valiosos. Los autores nos advierten que los elementos de los que estamos hablando están interconectados, son complejos y no debemos perder la visión global. Las TICs constituyen un elemento más a tener en cuenta.

En este proceso para conseguir escuelas inclusivas es interesante tener presente las características que exponen Stainback y Stainback (2001):

- Tiene que haber un equilibrio entre rendimiento académico y funcional de los alumnos y entre los aspectos sociales y personales de la enseñanza.
- Se busca establecer una relación entre el proyecto educativo del centro y la calidad de vida del alumnado.
- La evaluación del alumnado no debe limitarse a determinar si se consiguen o no unas conductas definidas sino extenderse a unos resultados más significativos que se relacionen, de manera directa o indirecta con la calidad de vida.
- Debe haber un líder que enfatice el valor de una educación inclusiva de calidad para todos.
- El carácter y la calidad de la educación dependen sobre todo de las personas. Personas que en vez de enumerar un montón de razones para no hacer nada, traten de resolver problemas centrándose en el modo de mejorar la educación para todos los

alumnos.

- El profesorado debe ser flexible tanto con los alumnos con los compañeros. Tener disposición a aprender, a autoevaluarse críticamente, tendencia a la acción.
- Currículum flexible.

En el marco de este tipo de profesionales y de centros inclusivos, es donde podemos plantearnos el uso de TICs que desarrollen y potencien este modelo e intentar que caminen paralelas las investigaciones, las prácticas y las políticas.

Puesto que nuestra investigación centra su interés en el alumnado con síndrome de Down, nos planteamos en primer lugar ¿hacia dónde va la investigación en este campo?, ¿cuáles son las líneas más destacadas?

1275

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN PREDOMINANTES

En España, al día de hoy, hay registradas en la base de datos TESEO, 85 tesis doctorales sobre síndrome de Down. De las cuales 33 se interesan por aspectos educativos (39%). La mayoría, 52 de 85, están referidas a aspectos médicos (61%).

A la vista de estos datos vemos que se necesita más investigación sobre aspectos educativos en el síndrome de Down. Podemos deducir que si una vez establecidas las bases neurológicas y médicas en el síndrome de Down y demostrarse lo imprescindible que resulta la estimulación y la educación en todas las etapas de la vida, constatando, al mismo tiempo el extraordinario desarrollo que las personas con síndrome de Down están experimentando, en unas etapas más que en otras, podemos inferir que estos avances se están produciendo con poca base de investigación. De modo más concreto, observamos que, de las 33 tesis doctorales realizadas en la universidad española sobre educación y síndrome de Down, 16 han sido realizadas a partir del 2000, que podemos clasificar del siguiente modo:

Tabla Nº 1: Líneas de investigación sobre Síndrome de Down y educación desde el 2000

Línea de investigación	Nº de Tesis doctorales	Porcentaje
Preescolar	1	6,25
Dibujo	1	6,25
Atención temprana. Aspecto motor	2	12,5
Educación Física	5	31,25
Comunicación y lenguaje	1	6,25
Formación del profesorado	1	6,25
TICs	2	12,5
Inclusión	1	6,25
Inclusión y secundaria	1	6,25
Ocio	1	6,25

TOTAL	16	100

Identificamos en total 10 líneas de investigación, de las cuales la que tiene mayor número de investigaciones es la de Educación Física, con un 30% aproximadamente. El otro 70% está repartido casi a pequeñas partes iguales, entre el resto. Las que se destacan ligeramente entre ellas son dos líneas, con un 13% cada una, aproximadamente. Se trata de Atención temprana (aspectos motores) y TICs. El resto, con un 6% aproximadamente cada una le corresponde a: Preescolar, Dibujo, Comunicación y Lenguaje, Formación del Profesorado, Inclusión, Inclusión y Secundaria y Ocio.

1276

NECESIDADES DE INVESTIGACIÓN EN SÍNDROME DE DOWN, EDUCACIÓN Y TICS APLICADAS

A la vista de la anterior tabla podríamos argumentar que:

- Habría que aumentar los estudios tanto en Preescolar como en Atención Temprana, porque al referirse a la etapa de mayor neuroplasticidad de la persona con síndrome de Down, cuanto mayor sea la investigación y mejores los resultados, la intervención podrá reorientarse más adecuadamente. En el caso de la Atención Temprana se debe investigar el desarrollo integral (lenguaje, psicología, socialización) y no sólo el aspecto motor. Y en el caso de Preescolar poner el énfasis en el aprendizaje de la lectura. Sobre la evolución en el aprendizaje de la lectura hay muchas experiencias pero poca investigación formal. Asimismo, hay pocos estudios sobre experiencias de utilización efectiva de TICs (ordenador, tablets, ipad, ipod, internet, etc) para el aprendizaje de la lectura y el desarrollo del lenguaje.
- Habría que aumentar también la línea de investigación referida a Comunicación y Lenguaje, pues se trata de la necesidad número uno que tienen las personas con síndrome de Down. La más primordial de todas. El lenguaje es la llave para todo lo demás.
- Finalmente, también habría que aumentar la investigación referida a lo que podríamos aglutinar en un mismo bloque: Inclusión-Secundaria-TICs-Formación del Profesorado. En el caso de la Inclusión y la Formación del Profesorado porque la clave del cambio se encuentra en el cambio del profesorado, tanto en su formación como en sus actitudes, por lo que aumentando las evidencias de investigación con experiencias exitosas inclusivas conseguiremos impulsar dicho cambio. En relación con la Secundaria, consideramos que es una etapa en la que se está empezando en nuestro país a plantearse la inclusión, por lo que necesitamos un incremento de la investigación. Pero no hay que olvidar el resto de etapas: sobre todo infantil y primaria. Digamos que la inclusión es una filosofía que debe mantenerse en vigor a través de la formación y la investigación constantemente. Y por último, destacamos la investigación sobre TICs, que se encuentra en sus inicios, a pesar de que en la sociedad está habiendo un auge de las tecnologías y de internet. Las TICs también constituye, a través sobre todo de software

educativo y juegos educativos on-line, un componente de extraordinaria importancia para el apoyo educativo y el entrenamiento de los procesos cognitivos básicos.

También deberíamos tener presentes otras líneas de investigación que no aparecen en la tabla anterior pero que vienen siendo demandadas por la alta necesidad de ayuda en esas áreas:

- Las matemáticas, sobre todo el aprendizaje del cálculo y el uso del dinero.
- Las habilidades sociales, por su importancia para el desenvolvimiento en la vida cotidiana con autonomía.
- Estrategias de enseñanza y de aprendizaje, como aspectos didácticos para conseguir aulas inclusivas.
- Estrategias para conseguir la transformación y el aprendizaje de las instituciones en su funcionamiento organizativo.
- La innovación en la educación, de todas las etapas. La educación inclusiva es la más importante de las innovaciones educativas.

1277

No cabe duda, de que en este análisis no está toda la investigación que se está realizando en relación a síndrome de Down, Educación y TICs, no obstante este análisis realizado a la base de datos del Ministerio de Educación español, TESEO, sobre investigaciones realizadas en los últimos 12 años, nos va a servir de referencia para decidir nuevas investigaciones.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

Las necesidades de los alumnos son tan variadas que es necesario estudiar detenidamente e individualizar las tecnologías de la información y la comunicación más adecuadas. La variedad, por lo tanto, de uso de las TICs va desde lectores de pantalla o comentarios de imágenes para personas ciegas usando el ordenador, hasta sistemas adaptativos para el entrenamiento y aprendizaje, sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información del entorno, o de comunicación, tecnologías para la movilidad personal, para la manipulación y el control, etc. De esta manera, Sánchez Montoya (2006), propone seguir el modelo de De la Torre (1995): ORA (Observar, Reflexionar y Aplicar) para dar una respuesta individualizada con las TICs. El autor llama la atención sobre la importancia de que el profesorado observe y sea sensible a la situación de sus alumnos, buscando siempre los apoyos que precisen, desde un paradigma ecológico y no clínico. En segundo lugar, señala la necesidad de que el profesorado reflexione y busque respuestas creativas relacionando currículum, selección de software y adaptación de periféricos. Y, por último, en tercer lugar tenemos que aplicar lo analizado anteriormente para dar respuesta a las necesidades con el apoyo de las TICs, que deben ser lo más invisibles posible. Una puerta de acceso automatizado en su mecanismo de apertura y cierre sería un ejemplo de tecnología invisible. Usar software específico para una determinada persona con discapacidad no lo sería, si bien puede ofrecerle apoyo que necesita. La tendencia debe ser por tanto, que en un aula inclusiva todos utilicen los mismos software, si bien, estos deben disponer de diferentes grados de actuación y permitir al profesorado su planificación, adaptación y seguimiento.

En nuestro caso prestamos especial atención al uso del ordenador por parte del alumnado con síndrome de Down. Los niños y niñas pueden empezar desde edades tempranas, primero pocos minutos para ir aumentando los periodos ante el ordenador. También es conveniente que un adulto le acompañe al principio para ir retirando después la ayuda y la presencia. Posteriormente debe planificarse el uso de programas educativos según los objetivos que persigamos, realizando la selección más adecuada de programas educativos, en función de los intereses y el nivel de desarrollo de cada alumno. No sólo es enriquecedor el juego con programas educativos sino que resulta especialmente importante aprender mecanografía y usar los elementos de escritura básicos y de comunicación con internet, tanto en educación básica como en la edad adulta. Así, por ejemplo, algunos de los objetivos que pueden plantearse pueden ser: localizar el botón explorador de Windows, conocer el significado de las carpetas, crear y copiar archivos, etc. que utilizamos en la adaptación de clases de informática a personas con síndrome de Down para su formación laboral (Cuesta, J.D. y Miñán, A., 2000).

Existen muchos programas educativos, comerciales y on-line, algunos de ellos elaborados específicamente pensando en alumnado con síndrome de Down. En este trabajo queremos señalar uno, a modo de ejemplo, por ser bastante completo. Se trata del Proyecto Aprender, del Ministerio de Educación Español, y cuya dirección es:

<http://ares.cnice.mec.es/nnee/>

En este Software se exponen 8 escenarios, agrupados en dos mundos: Aprender a hacer y aprender a ser, correspondiéndole 4 escenarios para cada mundo. Los escenarios relacionados con aprender a hacer son: La compra, uso de transportes, la alimentación, los medios de comunicación. Y los escenarios de aprender a ser son: el cuerpo, la higiene personal, el vestido y la salud. Como puede comprobarse se trata de áreas fundamentales para la autonomía. Cada uno de estos escenarios se subdivide en lo que se denominan objetos de aprendizaje. Así por ejemplo dentro del escenario “vestido” aparecen 4 objetos de aprendizaje: Conceptos previos, vocabulario, tipos de prendas y cuidado. Los objetos pueden ser muy variados: de observación de una animación, de arrastrar y pegar, de contar y calcular, de construir palabras y frases. Es importante destacar, por último, la existencia de 4 niveles que pueden servir para adaptarse a la competencia curricular o nivel de cada alumno. Así por ejemplo, en el caso que estamos comentando, en el nivel 1, se le hace una introducción con las posibilidades de vestido en un día de lluvia y en un día de sol, pero sin tomar decisiones. En el nivel 2, se le pregunta y se le invita al alumno a decidir ¿Qué debe llevar Omar si llueve? ¿si va a un partido de baloncesto? ¿y si vamos a la playa? ¿y si es invierno y está nevando? Después en el nivel 3 invitamos a Omar a que coloque los diversos tipos de ropa ordenados en un armario. Se trata de una actividad de arrastrar y pegar cada uno de los tipos de ropa con los que ya se familiarizó anteriormente. Por último en el nivel 4, se le pide que elija una de las cuatro imágenes, las describa y envíe su descripción a un amigo, bien por correo ordinario o bien por correo electrónico. El proyecto Aprender está dirigido a alumnado con dificultades de aprendizaje, a todo aquel que tenga una dificultad en el aprendizaje o que quiera jugar, o que quiera divertirse con su compañero. Por lo

tanto creemos que es un buen ejemplo de conseguir software invisibles y normalizadores. Al mismo tiempo, puede ser trabajado en casa, reforzando la familia aquello que tenga que ser reforzado, en coordinación con la escuela.

Las posibilidades de uso de la informática en el aula inclusiva son muy variadas. Una de las formas que servirán al profesorado de apoyo es para hacer adaptaciones de material didáctico, utilizando escáner y modificando textos e ilustraciones en tamaño, formato, estructuras y nivel de complejidad. (Miñán, 2003)

UNA INVESTIGACIÓN EN CURSO

En estos momentos nos encontramos desarrollando una investigación sobre la informática y las personas con síndrome de Down en Paraguay, en la que partimos como aspectos fundamentales:

- a) Que le favorece lo visual, en tanto que está demostrado que esta vía es mejor que la auditiva. También lo audiovisual, en tanto que resulta altamente motivador, con comentarios en off claros y con volumen adecuado, así como con música adecuada.
- b) Creemos que el uso de software educativo debidamente planificado es muy beneficioso para la estimulación de los procesos cognitivos, destacando los que sirven para el apoyo educativo en materias como lectura, matemáticas e inglés. Si bien todas las materias del currículum pueden ser reforzadas con programas informáticos determinados. Algo que no es específico para el alumnado con síndrome de Down, sino que son útiles para todo el alumnado, a veces para reforzar, apoyar o repasar.
- c) Resulta especialmente importante el uso de software que enseñe habilidades sociales y para la autonomía. Así lo hemos constatado en un grupo de debate con profesionales de centros de diferente tipo.

También queremos estudiar los indicadores para la calidad del software educativo. Para ello estamos diseñando una escala de evaluación a partir de la revisión bibliográfica y el análisis de programas educativos.

CONCLUSIONES

Es importante impulsar líneas de investigación prioritarias relacionadas con síndrome de Down, tales como el uso de las TICs para la inclusión, estrategias para la educación inclusiva y experiencias en todas las etapas, sobre todo en secundaria.

Se debe procurar evitar el uso de programas específicos para una determinada discapacidad, intentar conseguir TICs invisibles o de Diseño Universal (para todos).

El uso de software y de internet tiene, evidentemente, unas posibilidades de utilización autónoma

por su facilidad de uso y alto poder motivador, pero es muy importante destacar las ventajas del uso colaborativo del ordenador, con un profesor, con un familiar o con un compañero, bien presencial o a distancia. De esta manera a los beneficios que tiene el uso del ordenador le sumamos el del aprendizaje cooperativo. El e-learning, o aprendizaje electrónico, usado de manera intercalada con las sesiones presenciales pueden tener efectos muy positivos para el aprendizaje, la motivación y la inclusión.

REFERENCIAS

- CUESTA, J.D. y MIÑÁN, A. (2000). *Adaptación de una clase de informática a una persona con síndrome de Down: una experiencia más para su integración laboral*. En Mesa, R. Alas para volar: La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias. Granada: Adhara.
- GARCÍA PONCE, F. J. (2006). *Creación de objetos digitales para la educación especial: Proyecto Aprender*. En Rodríguez, J. y otros. Las tecnologías en la Escuela Inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades. Consejería Educación y Cultura: Murcia.
- MIÑÁN, A. (coord.) (2003). *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del Currículum. Una cuestión de Educación*. Granada: Nativola.
- SÁNCHEZ MONTOYA, R. (2002). *Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales*. Madrid: CEPE.
- (2006). *Capacidades visibles, tecnologías invisibles: Perspectivas y estudio de casos*. En Rodríguez, J. y otros. Las tecnologías en la Escuela Inclusiva: nuevos escenarios, nuevas oportunidades. Consejería Educación y Cultura. Región de Murcia.
- THOMAS Y LOXLEY (2007). *Deconstrucción de la Educación Especial y construcción de la Educación Inclusiva*. Madrid. La Muralla.

ÁMBITO F
UNIVERSIDAD E INCLUSIÓN



1281

MESA F1

UNIVERSIDAD E INCLUSIÓN



1282

LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA ROMPE BARRERAS A LA DISCAPACIDAD

Miguel María Reyes Rebollo; Rocío Piñero Virué

Universidad de Sevilla

mmreyes@us.es

1283

RESUMEN

La Universidad de Sevilla, en colaboración con el Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACUS), viene desarrollando diferentes tipos de acciones para asegurar el desarrollo en igualdad de oportunidades, la adaptación de mobiliario o espacios y la obtención de recursos educativos que den respuesta a las necesidades que presenta el estudiante con discapacidad. La Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad, se establece para dar respuesta a estas necesidades. Esta Universidad ha logrado diversos convenios con otras instituciones que luchan por la igualdad de oportunidades e intentan lograr la integración laboral de estas personas con discapacidad. Con las adaptaciones alcanzadas y la importancia que se da al estudiante discapacitado, la Universidad de Sevilla verifica que la educación ha de realizarse para todos y entre todos.

1. OBJETIVO

La finalidad de esta comunicación es la de investigar y desgranar el trabajo que realiza la Universidad de Sevilla sobre la atención a los estudiantes con discapacidad.

2. DESARROLLO

Partiendo de la investigación y el trabajo activo, citaremos los múltiples servicios que pone a disposición de los usuarios la Universidad de Sevilla, señalando que surgen por iniciativa propia de la Universidad o por colaboración con otras entidades colaboradoras. También, mencionaremos aspectos como las adaptaciones de acceso al centro, las nuevas tecnologías a la hora de ayudar a trabajar, en definitiva, los recursos humanos y materiales que pone en escena la Universidad de Sevilla, para aquellos estudiantes que por una discapacidad, las necesiten para acceder a la educación en igualdad con sus compañeros.

Estos servicios suponen que la persona con discapacidad tenga acceso a los estudios en igualdad de oportunidades, mejoren las condiciones de accesibilidad de los sujetos y fomenten la no discriminación de estudiantes en el centro docente.

El Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria (SACU), a través de la Asesoría Psicológica y Social y por delegación del Sr. Rector Magnífico, articula formalmente la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad; siendo su principal objetivo el de poder formar, orientar, asesorar, promover al estudiante, así como solucionar sus dudas, inquietudes, etc., y

todo ello, para poder acompañar a los alumnos mientras dure su formación en esta institución universitaria. También comentar que este servicio está a disposición de todos los alumnos de la Universidad, ofreciendo información y documentación, asesoramiento jurídico, asesoría pedagógica, asesoría psicológica y social y sobre igualdad de oportunidades a todos los que lo requieran, pudiéndose encontrar más información en la página Web <http://www.sacu.us.es/default.asp>

A continuación, destacaremos los aspectos más importantes de la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad: Esta Unidad se crea en el año 1999 y como finalidad principal tiene el dar respuestas eficientes a los problemas que se derivan de una situación de discapacidad en una persona, garantizando al alumnado con discapacidad el apoyo durante el período de estudio en la Universidad de Sevilla. Para conseguir estos logros, la universidad dispone una red de servicios y recursos que dan respuesta a las necesidades que tengan estos estudiantes. Debemos tener en cuenta cuando hagamos alusión al tema de discapacidad que hablamos de una realidad social, grupal y personal. Se proponen como objetivos específicos de esta Unidad de Atención los siguientes:

- Ofrecer asesoramiento e información en materia de discapacidad a la comunidad universitaria.
- Proporcionar los recursos técnicos y necesarios para el desarrollo de los estudiantes con discapacidad.
- Mejorar, dentro de sus posibilidades, las medidas políticas y legislativas, para la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad.
- Promover el intercambio de experiencias, recursos e información en materia de discapacidad.
- Garantizar la integración de los estudiantes discapacitados a partir de la elaboración de proyectos y programas de actuación dirigidos a la comunidad universitaria.
- Desarrollar proyectos y campañas de sensibilización dirigidas a toda la comunidad universitaria, ya que la integración requiere la colaboración de todos, desde el propio estudiante con discapacidad, pasando por sus compañeros, personal docente y personal de administración y servicios.

De igual forma citaremos las funciones que tiene la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad:

- Atender y gestionar las demandas planteadas por los estudiantes con discapacidad que no puedan ser resueltas con los recursos existentes en el momento de la demanda.
- Informar al personal docente y de administración y servicios, de las necesidades de los estudiantes con discapacidad que puedan ser resueltas en las áreas de su competencia.

- Solicitar las ayudas necesarias de otros organismos, entidades y administraciones públicas que atiendan áreas de actuación de las que pueda beneficiarse el estudiante.
- Fomentar la colaboración con entidades a las que estén asociados los estudiantes universitarios, como por ejemplo, la ONCE, y si es posible, promover convenios de colaboración con el fin de atender a las necesidades que tenga el estudiante.
- Elaborar materiales propios de ayuda al estudiante con discapacidad como guías de ayuda, de recursos, itinerarios alternativos de accesibilidad, etc.
- Conocer y resolver los conflictos y dificultades que se generen en la aplicación de las adaptaciones propuestas.

Tras exponer objetivos y funciones de la citada Unidad, citaremos los recursos y apoyos que dispone la Universidad de Sevilla para los estudiantes con discapacidad. Respecto a los recursos, citar que la Universidad de Sevilla desarrollará los recursos necesarios para que los estudiantes con discapacidad tengan a su disposición las medidas y herramientas precisas, atendiendo así a los principios de normalización en integración educativa citados en la Ley Orgánica de Educación de 2006; y también se podrá evaluar a través de entrevistas personalizadas, las necesidades de cada estudiante con el objetivo de darles una cobertura objetiva y real sobre las adaptaciones.

Sobre los dispositivos de apoyo más importantes desplegados, destacamos los siguientes:

- La prioridad en la elección de grupo y turno al realizar la automatrícula.
- Ayudas técnicas personalizadas, como grabadoras digitales, libretas autocopiativas, mobiliario accesible, etc.
- Adaptación de los exámenes en aspectos como la ampliación del tamaño de la letra, la modalidad, los recursos técnicos para su realización, como puede ser la realización de la prueba a través del ordenador, etc.
- Intérprete de Lengua de Signos Española y Guías-Intérpretes. Estas personas cada vez están ganando más peso en la educación diversificada y adaptada que estamos tratando. Existe la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE), de los que se puede obtener información sobre su labor en la página Web <http://www.filse.org/>
- Estudiante colaborador. Es un estudiante, designado por la universidad y cuyas funciones pueden ser el apoyo en la toma de apuntes, el acompañamiento en los desplazamientos o el acceso a la información.
- Plazas de aparcamiento reservadas.
- Residencias universitarias con habitaciones adaptadas.
- Campañas de sensibilización en materia de discapacidad.
- Promocionar medidas de accesibilidad arquitectónica como las rampas de acceso al centro o los ascensores y también medidas de acceso a la información.
- Servicios especiales en bibliotecas. Como pueden ser adaptación de los servicios de sala (puestos informáticos, puestos de lectura y búsqueda y entrega de documentos),

servicios de préstamo (a distancia y ampliaciones o reservas de éstos), el servicio de información bibliográfica personalizada o los cursos de formación. A este respecto, podemos encontrar bastante información detallada sobre los servicios especiales que se ofrece en la página Web: http://bib.us.es/servicios/servicios_discapacitados/index-ides-idweb.html

Tanto los objetivos, como las funciones y los recursos que utiliza la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad de esta Universidad se pueden encontrar en la Web de manera íntegra en los siguientes enlaces: http://www.sacu.us.es/sacu/es/05_041.asp y http://www.sacu.us.es/sacu/es/05_042.asp

1286

La Universidad de Sevilla colabora con otras instituciones externas, por lo que también se ha elaborado el Plan Integral para Personas con algún tipo de Discapacidad, siendo su objetivo principal el de poder coordinar estas actuaciones entre entidades y proporcionar orientaciones prácticas sobre las cuestiones de discapacidad, para intentar asegurar que estas personas tengan igualdad de oportunidades, tengan un lugar de estudio o trabajo accesible y saludable y también busca facilitar su integración en el mundo laboral.

A continuación, mostraremos los aspectos más importantes de este documento: (para una mayor información se puede acceder a la página Web: http://www.sacu.us.es/sacu/doc/Neces_Espec_Plan_Integral.pdf) una Universidad excelente para aprender y enseñar, con mecanismos de aprendizajes adaptados a las personas con algún tipo de discapacidad que les ayuden a mejorar su rendimiento académico. Al ser innovadora y avanzada en docencia e investigación, se plantea el fomento de la investigación e innovación en torno a los problemas asociados con la discapacidad, por lo que se potencian las infraestructuras TIC. De igual modo, se compromete con las aspiraciones de sus discentes, que sepa satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes con algún tipo de discapacidad. También es moderna y renovada, por lo que se implanta un modelo de calidad en la gestión que consolide la visión de las personas como el valor principal de la Universidad de Sevilla; y aquí podríamos mencionar el fomento del uso de la Enseñanza Virtual o el implantamiento de la Administración Electrónica. Esta Universidad está integrada en su entorno, y ha de ser capaz de fomentar acciones para conectarse con la sociedad, en materia de discapacidad, y esto se puede lograr a través de convenios con instituciones públicas y/o privadas, realizando jornadas de puertas abiertas, etc. La Universidad para todos orientada a la diversidad: Integración del marco jurídico existente en materia de discapacidad, en el contexto normativo de la Universidad de Sevilla; así, la Universidad debe diseñar estrategias para cambiar la visión social que asocia discapacidad con enfermedad y estrategias que faciliten de esta manera la plena integración de personas con discapacidad. Algunos de los servicios que la Universidad de Sevilla pone a disposición de los discapacitados y que por lo tanto, forman parte activa de este plan integral son: la biblioteca, el secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías, el servicio de actividades deportivas universitarias, el servicio de prácticas en empresa, unidad de inserción profesional, el vicerrectorado de estudiantes y el de estructuras. Y para una información más detallada sobre

los recursos disponibles podemos entrar en la página Web:
http://bib.us.es/servicios/servicios_discapacitados/index-ides-idweb.html

Y sobre los Recursos disponibles, citar:

- Biblioteca. Los servicios que ofrecen a los discapacitados fueron mencionados anteriormente cuando hacíamos alusión a los recursos y apoyos a la discapacidad prestados por la Universidad de Sevilla. Se utilizan sintetizadores de voz como Jaws y Openbook, siendo un software de lectura que convierte un ordenador con placa de sonido y su escáner en una máquina de lectura (más información en: http://www.tecno-ayudas.com.ar/folleto/software_lectura_open_book_6.pdf). En el año 2010 la Universidad de Sevilla aprobaba el proyecto por el cual dotaría todas las sedes de biblioteca de un puesto de lectura adaptado para las personas con discapacidad motora.
- Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías (SAV). Su función es poner a disposición de las personas con discapacidad visual, la disponibilidad de ver una serie de vídeos apoyados por el lenguaje de signos. En la página Web: <http://www.medisav.us.es> se pueden encontrar y visionar todas las producciones de vídeo realizadas por el SAV de la Universidad de Sevilla.
- Servicio de Actividades Deportivas Universitarias (SADUS). Se pone a disposición de los usuarios discapacitados todo un equipo de profesionales formados y especializados, para que los alumnos puedan integrarse a nivel deportivo. Se termina de lograr la integración de estas personas con la adaptación del equipamiento y las instalaciones, para que el estudiante discapacitado pueda hacer un uso normalizado de ellas. Podemos encontrar información más detallada en la página Web: <http://www.sadus.us.es/index.php?option=content&task=view&id=310&Itemid=212>
- Servicio de Prácticas e Inserción Profesional. Pretende promover la inserción profesional de los estudiantes y titulados universitario, incluyendo también a los discapacitados. Promueven estrategias para que se incrementen las posibilidades de inserción socio laboral de alumnos y titulados y asesorarles en su camino hacia el mundo laboral y la permanencia dentro de éste. Uno de los ejemplos de la Universidad de Sevilla por promover la inserción profesional de los estudiantes es el convenio de colaboración con la Fundación Valentín Madariaga, por el cual, ambas instituciones se comprometen a colaborar en la inserción laboral de los estudiantes que posean alguna discapacidad.
- El Vicerrectorado de Estudiantes. Ofrece a los alumnos información básica que va a ser de utilidad durante toda la etapa académica, desde antes de su matriculación

hasta el final de su andadura universitaria. Es un punto de apoyo para el estudiante con discapacidad o sin ella, que les ayudará a poder solucionar incidencias relacionadas con su trayectoria académica.

- Vicerrectorado de Infraestructuras. Está íntimamente relacionado con el estudiante con discapacidad, ya que este vicerrectorado es el encargado de realizar las adaptaciones de mobiliario necesarias, equipar y mantener los edificios pertenecientes a la Universidad de Sevilla. La eliminación de barreras arquitectónicas es tarea de ellos.
- BOUS. Es el Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla, y sobre él podemos destacar lo más relevante respecto al tema en concreto que estamos tratando: estudiantes con discapacidad. Según el Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla, en su artículo 28 en el que se refiere a los estudiantes con discapacidad dice que: “Tendrán la consideración de estudiantes con discapacidad los estudiantes de la Universidad de Sevilla que acrediten estar comprendidos en el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, del Boletín Oficial del Estado, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. También debemos mencionar que la Universidad de Sevilla, extiende este trato a alumnos con discapacidad que se incorporen a dicha universidad mediante los programas Erasmus o similares, como comenta el BOUS en su artículo 28. De igual forma, el artículo 31 del BOUS hace mención al colectivo de estudiantes colaboradores, estos son, estudiantes que colaboran voluntariamente en la ejecución de medidas de adaptación que se realicen con los alumnos discapacitados. Estos estudiantes colaboradores verán reconocida académicamente esta actividad como actividad solidaria. Por último, señalar que en el apartado del BOUS y del Plan Integral para Personas con Discapacidad se fomenta la colaboración o convenios de la Universidad de Sevilla con otras instituciones, para fomentar así la integración, la no discriminación y un desarrollo en equidad de las personas con discapacidad, poniendo al alcance de ellas todos los recursos que estén disponibles para favorecer un desarrollo académico y/o laboral de estos estudiantes con discapacidad. La Universidad de Sevilla ha estado haciendo hincapié en los últimos años en la búsqueda de estas entidades o instituciones colaboradoras. Destacamos ahora algunos de los convenios de colaboración alcanzados con Organizaciones e Instituciones para promover el desarrollo en integración de las personas con discapacidad.
- Convenios de Colaboración de la Universidad de Sevilla. Se ha establecido convenios de colaboración con la Fundación Valentín de Madariaga, como se ha mencionado anteriormente en el apartado de inserción laboral. Otro de los convenios de colaboración realizado por la Universidad de Sevilla es su acuerdo con la Fundación Albatros, y a través de esta colaboración se han realizado la apertura de

más de tres tiendas en la capital andaluza, las cuales, están atendidas por personas con algún tipo de discapacidad. Esta unión entre instituciones surge como respuesta a la gran dificultad que tienen la mayoría de las personas con discapacidad para acceder al mercado laboral. Además, este acuerdo no favorece sólo a los estudiantes con discapacidad que quieran acceder al mercado laboral, sino que también lo hace a los estudiantes de la Universidad de Sevilla, ya que podrán participar como alumnos en prácticas en la Fundación Albatros, colaborar en sus cursos y programas, participar como voluntarios, etc. La universidad de Sevilla también tiene un convenio con la Fundación Konecta, una fundación sin ánimo de lucro, que depende del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, que tiene por objeto, el apoyo, la formación y la inserción laboral de los colectivos sociales con especial riesgo de exclusión como pueden ser las personas con discapacidad; y fruto de este convenio, en Julio de 2011, se confirmaron cuatro becas que llevarían a estudiantes universitarios con discapacidad a desarrollar sus funciones por Europa. Muy importante es el convenio existente entre la Universidad de Sevilla y la ONCE, también existe cierto grado de colaboración, ya que la ONCE proporciona ayudas técnicas necesarias para que la Universidad de Sevilla ofrezca respuesta a los estudiantes con discapacidad; dicho organismo proporciona instrumentos como las grabadoras, el braille hablado o el software adaptado que requieren por ejemplo, los discapacitados visuales, auditivos y motóricos. La ONCE es una Corporación sin ánimo de lucro con la misión de mejorar la calidad de vida de las personas ciegas y con discapacidad visual de toda España. Una Institución de carácter social y democrática; abierta a todos, solidaria con las personas afectadas por discapacidades distintas a la ceguera, igualitaria y participativa que trabaja, día a día, en democracia. Y lo hace codo con codo con la Administración a través de los ministerios de Economía y Hacienda, Sanidad, Política Social e Igualdad, e Interior. En la actualidad la ONCE, junto con su Fundación y con su Corporación Empresarial ONCE (CEOSA), cuyo objetivo principal es integrar en la sociedad a personas con discapacidades diferentes a las visuales, genera más de 115.000 empleos, directos e indirectos, y solventa de manera autónoma la atención especializada que requieren las más de 70.000 personas ciegas y discapacitadas visuales españolas a las que agrupa. Otro convenio que tiene la Universidad de Sevilla es con la Fundación Adecco, cuyos objetivos siguen en la misma línea que en las anteriores colaboraciones con otras instituciones, la integración laboral de personas con discapacidad; esta fundación es creada en el año 1999 y es de carácter benéfico asistencial. Es una entidad que apuesta por la integración de personas que por diferentes motivos, se encuentran con grandes dificultades para acceder al mercado laboral.

3. CONCLUSIONES

Por una sociedad sin barreras apuesta la Universidad de Sevilla como institución integrada en un mundo que avanza hacia nuevos cambios tecnológicos, culturales, de formación, de empleo, etc. Por ello, se establecen diferentes planes de acciones como medidas para llevarlas a la realidad del sujeto con discapacidad, apostando como eje prioritario por una igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2011). Página Web: http://bib.us.es/servicios/servicios_discapacitados/index-ides-idweb.html
- BOLETÍN OFICIAL DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2009). Página Web: http://servicio.us.es/secgral/sites/default/files/2009_03_19_CU_RG_ESTUDIANTES.pdf
- DIRECCIÓN DE COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2010). Página Web: <http://www.comunicacion.us.es/?q=node/2741>
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE INTÉRPRETES DE LENGUA DE SIGNOS Y GUÍAS-INTÉRPRETES (FILSE, 2011). Página Web: <http://www.filse.org/>
- PLAN INTEGRAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2009). Página Web: http://www.sacu.us.es/sacu/doc/Neces_Espec_Plan_Integral.pdf
- REVISTA WEB GRADOMANÍA (2010). Página Web: <http://www.gradomania.com/noticias-universitarias/la-universidad-de-sevilla-con-las-personas-con-discapacidad-org-q03-1349.html>
- SECRETARIADO DE RECURSOS AUDIOVISUALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS (2011). Página Web: <http://www.medisav.us.es>
- SERVICIO DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS UNIVERSITARIAS (2011). Página Web: <http://www.sadus.us.es/index.php?option=content&task=view&id=310&Itemid=212>
- SERVICIO DE ASISTENCIA A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA (SACU, 2011). Páginas Web: <http://www.sacu.us.es/default.asp>, http://www.sacu.us.es/sacu/es/05_041.asp, y http://www.sacu.us.es/sacu/es/05_042.asp
- TECNO-AYUDAS (2010). Páginas Web: http://www.tecno-ayudas.com.ar/folletos/software_lectura_open_book_6.pdf

RESPUESTA DE LA UNIVERSIDAD AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD: RESULTADOS DE UN ESTUDIO BIOGRÁFICO-NARRATIVO

Anabel Moriña Díez; Almudena Cotán Fernández

Universidad de Sevilla

anabelm@us.es

RESUMEN

En esta comunicación presentamos los resultados parciales pertenecientes a un proyecto de investigación¹²⁸ desarrollado en la Universidad de Sevilla que pretende estudiar desde la perspectiva de los y las estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad. Es decir, nos preguntamos en primer lugar, ¿cómo la Universidad como institución puede facilitar u obstaculizar los procesos formativos de estos estudiantes?. En segundo lugar, nos cuestionamos ¿cómo los procesos de enseñanza, actitudes, relaciones, etc. que tienen lugar en las aulas universitarias pueden influir en sus procesos de aprendizaje y participación?. En este sentido, hemos tratado de dar respuesta a estas cuestiones, dando voz a este grupo de estudiantes, mediante técnicas de investigación basadas en la metodología biográfico-narrativa. En concreto, en este trabajo presentamos de forma general el análisis realizado en la primera fase de investigación, referido tanto a las barreras y ayudas dentro de las aulas como en la institución universitaria en un sentido más amplio (secretarías, edificios, bibliotecas, etc.).

1291

1. INTRODUCCIÓN

Muchos han sido los autores y autoras que han definido y explicado las razones y motivos del origen del Modelo Social de discapacidad, por lo que aquí, nos limitaremos hacer un breve resumen en concordancia con la extensión de nuestra comunicación (Barnes, 1998; Barton, 2008; Ferrante, 2009; Ferreira, 2008 etc.). Este modelo, interpreta la discapacidad como un fenómeno resultante de las estructuras opresoras de un contexto social poco atento a las necesidades que las personas con discapacidad puedan presentar y/o tener (Ferreira, 2008). Por ello, para erradicar esto y poder responder de una manera eficaz y adecuada a las necesidades que se puedan derivar de las personas con discapacidad tendemos que hacer un especial énfasis en la educación e intentar que ésta sea lo más inclusiva posible.

Desde este contexto, la finalidad principal de la educación inclusiva no es otra que dar una respuesta de manera equitativa y de calidad a todo el alumnado. Desde el planteamiento de una

¹²⁸ Proyecto financiado por el MICINN "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad". (IP: Anabel Moriña. ref. EDU 2010-16264)

organización inclusiva, en la educación no tiene que haber cabida a ninguna práctica que pueda generar algún proceso de segregación o exclusión.

Sabemos que se han realizado múltiples investigaciones y estudios sobre la creación de propuestas inclusivas en Educación Primaria y Secundaria (Arnáiz 2011, Ainscow, 2001; Alderson, 1999; Clark, Dyson y Millward, 1999; Echeita, 2006; Parrilla, 2009, Sales, Moliner y Moliner, 2010, etc.), pero pocas se han centrado en la etapa universitaria. En España, podemos destacar y poner como ejemplos de estudios sobre educación inclusiva en el contexto universitario los trabajos de Castellana y Sala (2005) o Sánchez Palomino (2009), dedicándose éstos principalmente al análisis y detección de las necesidades y barreras de los estudiantes con diversidad funcional desde diversas áreas: aulas, profesorado, administración, etc.

Sin embargo, en contextos internacionales las investigaciones sobre esta temática son más frecuente. Como estudios relevantes, entre otros, podemos citar a Borland y James (1999), Gitlow (1999), Healey, Fuller, Bradley y Hall (2006), Moswela y Mukhopadhyay (2011), Parker (1999), Poussu-Olli (1999), o Vickerman y Blundell (2010), etc.

2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados que presentamos en esta comunicación pertenecen a una investigación más amplia financiada por el MICIIN: “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad” (Dir. Anabel Moriña). Este estudio que tiene una duración de 3 años (2011-2013) está llevándose a cabo por un equipo de investigación compuesto por profesorado de la Universidad de Sevilla perteneciente a diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales). En concreto, con esta investigación nos planteamos 3 objetivos:

1. Identificar, describir y explicar las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad como Institución
2. Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad experimentan en las aulas universitarias
3. Diseñar una guía de formación online para el profesorado universitario con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad

Para dar respuestas a estos objetivos, a través de una metodología biográfico-narrativa, nos hemos planteado distintas fases de investigación. En la primera fase contemplamos dos momentos. En el primero, se han realizado diversos grupos de discusión (al menos un grupo de discusión para cada uno de los cinco campos de conocimiento¹²⁹), y entrevistas individuales (orales o escritas). En este primer momento han participado un total de 44 alumnos y alumnas. En un segundo momento se han realizado micro-historias de vida con 16 estudiantes que

¹²⁹ Los campos de conocimiento que se contemplan en la Universidad de Sevilla son: Ciencias de la Salud; Ciencias Experimentales; Ciencias sociales y Jurídicas; Ingeniería y Tecnología; y Humanidades.

participaron en el momento anterior. Estas historias se caracterizan por ser temáticas, ya que nos hemos centrado en un período y asunto particular de sus vidas –la trayectoria universitaria-. Para su elaboración los instrumentos de recogida de datos que se han utilizando son tres: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes. En la segunda fase de investigación, aún en desarrollo, se han retomado las historias de vida iniciadas con sólo 8 de los estudiantes que participaron en el segundo momento y se están realizando lo que se conoce en metodología biográfico-narrativa como historias de vida en profundidad y polifonía de voces (Frank, 2011).). Para la realización de estas historias se ha recurrido a técnicas de recogida de datos como entrevista en profundidad, la fotografía, entrevistas a otras personas clave en la vida de cada estudiante, observaciones, etc. Como última fase del estudio se pretende diseñar una propuesta de formación online para el profesorado sobre el tema de la respuesta a la diversidad.

En concreto, este artículo que se centra en el objetivo 2 de esta investigación y en la fase I y II, ha tomado como población del estudio los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Sevilla (US) en el curso 09/10. Sobre esta Universidad podemos decir que en ese momento contaba con un total de 445 estudiantes con discapacidad (0.6%) frente a los 72.358 estudiantes con los que cuenta la Institución.

Para acceder a la muestra, teniendo en cuenta la ley de protección de datos, la responsable de la unidad de atención al alumnado con discapacidad de la US intermedió y mediante correo electrónico dio a conocer el proyecto al alumnado con discapacidad. Asimismo esta persona hizo llegar a las posibles personas interesadas una carta de invitación del equipo de investigación solicitando su participación en la misma. Posteriormente, dado que el número de participantes no fue muy alto, recurrimos a otras vías para llegar al mayor número de personas posibles: Correos electrónicos a listas de distribución, presentación del proyecto en los diversos campus de la US, técnica de bola de nieve (Cohen, Manion y Morrison, 2000), etc. Todo esto ha sido un proceso largo en el que hemos empleado varios meses. Finalmente, han estado interesadas en colaborar 44 personas.

La muestra y la posterior recogida de datos la hemos organizado en torno a los distintos campos de conocimiento de la US: Humanidades (9 participantes), Ciencias de la Salud (8 participantes), Ciencias Experimentales, Ingeniería y Tecnología¹³⁰ (8 participantes), y Ciencias Sociales, que se ha dividido en las áreas de Económicas, Derecho y Ciencias del Trabajo (8 participantes) y las áreas de Educación, Psicología y Filosofía (11 participantes).

Finalmente, para este análisis hemos realizado un doble análisis. Para la elaboración de cada historia se ha llevado a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley, Lawthom, Clough y Moore (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes se

¹³⁰ Los campos de conocimiento de Enseñanzas Técnicas e Ingeniería y Tecnología se han unido ya que en el estudio sólo han participado dos personas de este último campo de conocimiento y por lo tanto era un número insuficiente para realizar la recogida y posterior análisis de datos.

ha realizado un análisis estructural (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

3. RESULTADOS

En este apartado presentamos de forma general y concisa los resultados obtenidos tanto del análisis de las barreras y ayudas de la Universidad en general, como de las aulas universitarias en particular.

En líneas generales, respecto a la Universidad como institución el alumnado participante en la primera fase de la investigación reconoce tanto barreras como ayudas. En la siguiente tabla presentamos una síntesis de los resultados obtenidos en todos los campos de conocimiento:

1294

INSTITUCIONAL		
Aspectos generales de la Universidad que actúan como barrera o ayuda		
	Barreras	Ayudas
Humanidades	-Vacío legal universidad sobre discapacidad	-personal universidad en general ayuda
Enseñanzas técnicas y Ciencias Experimentales	-Desinterés y falta de actitud responder a sus problemas	-Matrícula gratuita
Ciencias Sociales. Económicas	-Algunas titulaciones más difíciles (técnicas) -Brecha entre marco legal discapacidad y universidad -Ayudas estancias extranjero	-Programa Erasmus
Ciencias sociales. Educación	-Laguna normativa - Falta información Universidad a profesorado	- Matrícula gratuita
Ciencias de la salud	-Ausencia de orientación e información secretaría -Sin voz organización curso académico	-Ayudas económicas
SACU		
	Barreras	Ayudas
Humanidades	-intermediación con otros servicios lenta o nula	-Una de las principales recibida de universidad (libretas autocopiativas, alumnado colaborador, etc.)
Enseñanzas técnicas y Ciencias Experimentales	Ayuda insuficiente	Positivo
Ciencias Sociales. Económicas		Positivo
Ciencias sociales. Educación	Personal insuficiente	Positivo
Ciencias de la salud		-Una de las principales

Barreras arquitectónicas e infraestructuras		
	Barreras	Ayudas
Humanidades	-Aulas obsoletas, poco accesibles e incómodas -Ascensores no adaptados	
Enseñanzas técnicas y Ciencias Experimentales	-Espacios obsoletos	
Ciencias Económicas	-Señalética -Acústica aulas	
Ciencias Sociales. sociales.	-espacios y aulas obsoletos	
Educación		
Ciencias de la salud	-Espacios y aulas obsoletos e inaccesibles	

El análisis del ámbito institucional lo hemos organizado en torno a aspectos generales de la Universidad que pueden actuar como obstáculo o ayuda; Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU) y en concreto Unidad de atención a personas con discapacidad; y barreras arquitectónicas e infraestructura, tanto institucionales como de aula.

En primer lugar, en los 5 campos de conocimiento se reconocen como una ayuda la matrícula gratuita a la que tienen derecho por ser personas con discapacidad. Otra ayuda que identifican es el programa Erasmus. Finalmente, el grupo de humanidades considera que en general el personal de la Universidad tiene buena voluntad a la hora de facilitar cualquier tipo de ayuda.

Sin embargo, este alumnado también explica que existe una serie de barreras que no contribuyen a su inclusión. Por ejemplo, en varios de los campos de conocimiento se concreta que perciben un vacío legal en cuanto a la normativa que vela por sus derechos pero que realmente en la práctica esto no se cumple. Es más, el grupo de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales comenta cómo percibe un cierto desinterés por parte del personal de la Universidad para responder a sus necesidades. Esto está relacionado con la desinformación que el profesorado tiene sobre la normativa y sobre los propios estudiantes con discapacidad. Ellos creen que no existe una suficiente información a este colectivo por parte de la Universidad.

Otra cuestión que se señala como obstáculo en el grupo de Ciencias de la Salud se refiere a la ausencia de una orientación e información que se les da desde la Secretaría de las respectivas Facultades. Por último, este mismo grupo manifiesta que la Universidad no les tiene en cuenta a la hora de organizar el curso académico.

En segundo lugar, respecto al apartado referido al SACU, en todos los grupos se ha señalado que es la principal ayuda que reciben de la Universidad y ésta se valora de manera muy positiva por los recursos que le facilita (alumnado colaborador, libretas autocopiativas, etc.). No obstante, en alguno de los grupos se ha argumentado que creen que la ayuda que se presta desde este servicio no es suficiente, ya que creen que una única persona que trabaja en él no es un recurso

suficiente para responder a las necesidades de los casi 500 estudiantes que están matriculados en la US. Otro tema que señalan como una limitación de este servicio es que sí es cierto que cuando el SACU actúa directamente, es decir, que está en su mano prestar una ayuda que le compete, es eficaz, pero cuando intermedia para que otro servicio tenga que actuar la respuesta tarda en llegar o no llega.

Para finalizar con este apartado, destacar que en todos los grupos se coincide a la hora de identificar únicamente barreras y no ayudas referidas a las infraestructuras y las arquitecturas. Los participantes en este estudio hablan de edificios sin las adaptaciones necesarias (ascensores no adaptados, señalética inadecuada o ausente, etc.) y aulas obsoletas, poco accesibles y con mobiliario incómodo.

Las barreras y ayudas referidas al aula se pueden sintetizar en la siguiente tabla:

AULA			
Profesorado			
	Barreras	Ayudas	
Humanidades	Principal barrera Inflexibilidad del profesorado Profesorado sin formación para la diversidad	Profesores que facilitan materiales, amplían plazos. relación cercana	
Enseñanzas técnicas y Ciencias Experimentales	Principal barrera Falta de respuesta a sus necesidades Profesorado sin formación para la diversidad	Casos excepcionales: actitud positiva	
Ciencias Económicas	Sociales. -No motivación docencia -Sin respuesta individualizada - Profesorado sin formación para la diversidad	-Actitud abierta y escucha -Tutorías personalizadas -Adaptación horarios	
Ciencias educación	sociales. -Inflexibilidad - Profesorado sin formación para la diversidad	-Más ayuda que barrera - Humano y comprensivo -Facilita material	
Ciencias de la salud	-No conocen quiénes son discapacitados	-Flexibilidad -Formación en atención a la diversidad	
Proyectos docentes			
	Barreras	Ayudas	
Humanidades	No se contemplan adaptaciones en sus proyectos Clases magistrales Temarios excesivos		
Enseñanzas técnicas y	Participación activa	Clases magistrales, sin	

Ciencias Experimentales	Materiales no facilitados -No utilización nuevas tecnologías Plataforma virtual: multiplicación recursos docentes -Temarios excesivos	participación Nuevas tecnologías Trabajo en grupo
Ciencias Económicas	Sociales. -No utilización nuevas tecnologías Evaluación	-Trabajo en grupo
Ciencias Educación	sociales. -No adaptaciones -Temarios y materiales excesivos -Asistencia a clase -Clases magistrales -Asistencia	-Combinación clases teóricas y prácticas -Uso NNTT
Ciencias de la salud	-Bolonia (profesorado hace lo mismo) -Clases teóricas -Temarios excesivos -Sistemas de evaluación por exámenes	-Adaptaciones material -Trabajo en grupo
Compañeros y compañeras		
	Barreras	Ayudas
Humanidades		Principal ayuda Apoyo
Enseñanzas técnicas y Ciencias Experimentales	Neutral	Neutral
Ciencias Económicas	Sociales.	Principal ayuda Apoyo
Ciencias educación	sociales.	-Apoyo fundamental
Ciencias de la salud		Principal ayuda

Para esta comunicación, del aula vamos a analizar exclusivamente tres aspectos: el referido a la actitud del profesorado; el que tiene que ver con el desarrollo de los proyectos docentes de las distintas asignaturas; y el que está relacionado con los compañeros/as universitarios.

Así comenzando con las barreras y ayudas del profesorado resulta significativo como en todos los grupos se ha señalado éste como el principal obstáculo que perciben tanto en las aulas como en la Universidad. Todos los estudiantes han tenido experiencias negativas con determinado profesorado, coincidiendo los participantes en este estudio que muchas veces éste se muestra inflexible y no da respuesta a sus necesidades. Comentan también cómo creen que el profesorado no está formado sobre temas relacionados con la diversidad y se muestra poco sensible respecto a éste.

Sin embargo, en sus trayectorias universitarias también han habido determinados profesores/as –aunque según dicen pocos– que han contribuido a su inclusión. Describen a estos docentes como personas con una actitud positiva hacia la discapacidad, flexibles, cercanos y humanos,

comprensivos, con actitud de ayuda (ampliando plazos, adaptando exámenes, facilitando materiales, etc.).

Muy estrechamente vinculados al profesor están los proyectos docentes de las asignaturas. En líneas generales, en todos los campos de conocimiento se resalta que en los proyectos docentes no se contemplan adaptaciones para el alumnado que lo precisa. Se comenta que los temarios son excesivos, las clases demasiado teóricas, los sistemas de evaluación centrados exclusivamente en los exámenes, en las asignaturas prácticamente no se usa las nuevas tecnologías, la asistencia obligatoria obstaculiza su participación. Así también en el grupo de Ciencias de la Salud, además se cuestiona el proceso de Bolonia, porque cree que el profesorado está enseñando de la misma manera que lo hacía antes.

Una cuestión que se ha identificado como una barrera en el grupo de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales pero como ayuda en otros grupos tiene que ver con los trabajos en grupo. Para el primer grupo aprender de esta manera no se identifica como un facilitador ya que por su discapacidad tienen que pasar largos periodos sin poder asistir a clase o con unos horarios adaptados a la misma. Por lo tanto, les resulta difícil poder ser incluidos en un grupo concreto.

Entre las ayudas identificadas por la mayoría de estudiantes además del trabajo en grupo había que añadir la combinación de clases teóricas y prácticas y el uso de las nuevas tecnologías.

Una última cuestión referida al aula es los compañeros/as. Hay que tener en cuenta que este es el principal apoyo que identifican en las aulas todos los participantes en la investigación. Incluso llegan a decir que sin sus compañeros/as no podrían haber seguido cursando sus estudios universitarios.

4.CONCLUSIONES

Nos gustaría finalizar esta comunicación planteando algunas ideas referidas al análisis realizado y que pueden contribuir a comprender la naturaliza del estudio que estamos realizando. Consideramos que esta primera aproximación que hemos realizado es solo un inicio al problema de investigación que nos hemos propuesto. En la medida que el estudio vaya avanzando contaremos con más datos para poder concretar las conclusiones que exponemos a continuación.

Después de hacer uso de diversas técnicas de recogida de datos cualitativas para analizar las barreras y ayudas que los distintos participantes identifican tanto en la Universidad como en las aulas, es posible establecer tanto ayudas como barreras en éstas. Asimismo, dependiendo de la persona y del campo de conocimiento al que pertenece los obstáculos y facilitadores pueden ser unos u otros. Por lo tanto, esto nos indica que las trayectorias personales en la Universidad de cada estudiante supone una vivencia subjetiva y depende de ésta que sus experiencias puedan considerarse de éxito o no.

Independientemente de estas particularidades resulta significativo como todos los participantes coinciden en determinados aspectos que las personas que estamos vinculadas a la Universidad y que podemos contribuir a la participación, pertenencia y aprendizaje de este alumnado tendríamos que considerar y plantearnos qué podemos hacer para caminar hacia la inclusión.

En primer lugar, es significativo cómo la Universidad de Sevilla aunque cuenta con una normativa que apoya la respuesta a la diversidad, incluso incorporando en ellas las adaptaciones curriculares, según estos estudiantes, no se traslada a la práctica. En muchos casos comentan cómo la respuesta que se da desde la Administración depende más de la buena voluntad del personal que trabaja en ella, que de una legislación reguladora. Algo parecido aparece en las investigaciones de Tinklin y Hall (1999) o de Moswela y Mukhopadhyay (2011). En éstas se concluían que las buenas experiencias en la universidad dependían principalmente de las actitudes y conocimientos del personal, antes que de las políticas institucionales. Por lo tanto, sería conveniente que se plantearan actuaciones para que la normativa existente sobre alumnado con discapacidad realmente llegara a los espacios y personas que tienen que aplicarla. Por lo tanto, tendríamos que prever una agenda de trabajo a este respecto y utilizar todos los canales de información que están en nuestras manos.

Por otro lado, el trabajo que se desarrolla por la Unidad de Atención a las personas con discapacidad debe de resaltarse y aunque la satisfacción que muestra todo el alumnado es de destacar, también atendiendo a sus palabras, debería potenciarse éste y reforzarse con más personal.

Quizás el tema de barreras arquitectónicas e infraestructura sea el que más se ha estudiado y denunciado dentro de las Universidades y en otros espacios sociales. Sin embargo, como muestran los argumentos de estos estudiantes la US debe hacer un esfuerzo por hacer que sus aulas, facultades y distintos espacios sean más accesibles y permitan la participación plena de cualquiera de sus miembros (Borland y James, 1999; Holloway, 2001; Castellana y Sala, 2006; Moswela y Mukhopadhyay, 2011, etc.).

El tema de las aulas ha sido el más recurrente en esta primera fase de investigación. Especialmente, al profesorado es a quién se señala como principal barrera a lo largo de sus trayectorias universitarias. Sería conveniente, entre otros aspectos, que en la formación permanente del profesorado se plantearan propuestas que hiciera reflexionar y conocer estrategias para responder a la diversidad. Esto es imprescindible ya que este grupo de alumnado piensa que no existe una formación del profesorado con relación a la atención a la diversidad, considerando ésta como necesario. Llama la atención, en otra investigación previa, cómo las experiencias negativas en la universidad para el alumnado con discapacidad dependían del profesorado menos formado, insensible y que no comprendía las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Hall y Tinklin, 1998). Y como recomienda Hurst (2006) la formación sobre discapacidad debería ser obligatoria para todo el personal universitario.

En estas mismas trayectorias, el alumnado también se ha encontrado con profesorado sensible a su discapacidad, con una predisposición a ayudarle a lo largo de todo el proceso universitario y contemplando en sus proyectos docentes adaptaciones temporales, de evaluación, etc. Sin embargo, en otros proyectos docentes, no se recogen estas adaptaciones, algo que el alumnado cree no contribuye a su inclusión en la Universidad. Además de esto, creen que la metodología utilizada en las aulas es prácticamente teórica y expositiva, lo cual valoran de manera negativa. Como recurso de aula estos participantes comentan cómo las nuevas tecnologías prácticamente están ausentes en estos proyectos. Explican que cuando son usadas facilitan sus procesos de aprendizaje. En este sentido, sería conveniente que en los proyectos docentes contempláramos estas sugerencias para contribuir a la inclusión educativa de este alumnado.

Un último aspecto al que se hace referencia es a los compañeros/as universitarios. Estos han sido junto a familiares y amigos las personas que han actuado como principal ayuda en sus procesos de inclusión. Por lo tanto, los valoran como indispensables en sus trayectorias. Esto también aparece en Borland y James (1999), Riddell, Tinklin y Wilson (2005) y Castellana y Sala (2006).

En síntesis, la Universidad pone a disposición de estos estudiantes tanto actuaciones que ayudan como que dificultan sus procesos formativos. La cuestión está en visibilizar las barreras que se van encontrando los estudiantes con discapacidad e ir proponiendo y construyendo prácticas para que éstas dejen de ser barreras y pasen a ser elementos de mejora que identifiquen en la institución universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ALDERSON, P. (1999). *Learning and inclusion. The Cleves School Experiencie*. London: David Fulton Publishers.
- ARNÁIZ, P. (2011). [Luchando contra la exclusión](#): buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Barnes, C. (1998). La teoría de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Comp.) *Discapacidad y Sociedad*, 59-76. Madrid: Morata.
- BARTON, L. (2008). *Superar las Barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- BORLAND, J. Y JAMES, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- CASTELLANA, M. Y SALA, I. (2005). La Universidad ante la diversidad del aula. *Aula Abierta*, 85, 57-84.
- CASTELLANA, M. Y SALA, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma*, 18. Consultado el 26-10-11, disponible en <http://84.88.10.30/index.php/Aloma/article/view/100812/154531>

- CLARK, C.; DYSON, A. Y MILLAWARD, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 37-51.
- COHEN, L., MANION, L. AND MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education* 5th edition. London, Routledge/Falmer.
- FRANK, A. W. (2011). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J.A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis*. Los Ángeles: Sage Publications 33-52.
- FERRANTE, C. (2009). Las nuevas aportaciones del modelo social de la discapacidad: Una reflexión sociológica crítica. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 3 (1), 59-66.
- FERREIRA, M. A. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracteriológicos. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141-176.
- GITLOW, L. (1999) Individuals with Disabilities and Professional Education Programmes: An analysis of legislation, court rulings and policy. *Disability and Society*, 14 (2), 239-248.
- GOODLEY, D. LAWTHOM, R. CLOUGH, P. Y MOORE, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.
- HEALEY, M.; FULLER, M. BARDLEY, A. Y HALL, T. (2006). Listening to students: the experiences of disabled students of learning at university, (32-43). En M. Adams y S. Brown. (Eds.) *Towards Inclusive Learning in Higher Education: Developing Curricula for Disable Students*. London: RoutledgeFalmer.
- HOLLOWAY, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16 (4), 597-615.
- HURST, A. (1996). Reflecting on researching disabilities and higher education. En L. Barton (Ed.) *Disabilities and Society: emerging issues and insights*. London, Longman, 123-143.
- MOSWELA, E. Y MUKHOPADHYAY, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, 26 (3), 307 — 319.
- PARKER, V. (1999) Personal Assistance for Students with Disabilities in HE: The experience of the University of East London. *Disability and Society*, 14 (4), 483-504.
- PARRILLA, A. (2009). A educación inclusiva: unha dirección a seguir localmente. *Revista Galega de Educación*, 43, 9-13.
- POUSSU-OLLI, H.S. (1999) 'To be a Disabled University Student in Finland. *Disability and Society*, 14 (1), 103-113.
- RIDDELL, S.; TINKLIN, T. Y WILSON, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge.
- RIESSMAN, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Ángeles: Sage Publications.
- SALES, A.; MOLINER, O. Y MOLINER, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados. Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados. *ESE: Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería

- TINKIN, T. Y HALL, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland, *Studies in Higher Education*, 24: 183-194.
- VICKERMAN, P. Y BLOUNDELL, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability and Society*, 25 (2), 21-32.

LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA ANTE LOS RETOS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Rocío Piñero Virué; Miguel María Reyes Rebollo

Universidad De Sevilla

rpv@us.es

1303

RESUMEN

En este estudio abordamos la temática de las Nuevas Tecnologías y las personas con discapacidad, destacando la gran labor que se realiza desde la Universidad de Sevilla como institución que apuesta por la investigación y la formación en estas herramientas que ayudan a superar las posibles barreras con las que puedan encontrarse este tipo de personas como discapacitados visuales, auditivos, motóricos y cognitivos; fomentando la necesidad de conseguir un mundo más igualitario tomando a estos recursos tecnológicos como elementos facilitadores en todos los ámbitos (familiar, educativos, laboral, etc.) donde se desarrolla la persona discapacitada.

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación trabajamos las Nuevas Tecnologías y su impacto en las personas con discapacidad. Las Nuevas Tecnologías han ido adquiriendo en los últimos años una gran importancia en el ámbito educativo y están al servicio de los docentes y estudiantes de todos los niveles formativos. Algunos avances utilizados en las aulas del Sistema Educativo Español de hoy día pueden ser los ordenadores, las pizarras digitales interactivas, los proyectores multimedia, software didáctico, etc. Debemos mencionar que estos recursos tecnológicos para las personas con discapacidad, no sólo están presentes en el ámbito educativo, sino que también lo están en el ámbito laboral e incluso personal de algunos sujetos con discapacidad. El profesorado necesita recursos que le ayuden a compensar las situaciones desfavorables que pueda tener su alumnado y en este sentido, estos medios son el foco de investigación de muchos profesores universitarios como instrumentos que tienen la capacidad para favorecer la integración educativa y social de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

- Ofrecer una visión del fomento de las Nuevas Tecnologías en la Universidad de Sevilla.
- Conocer diferentes estudios que se están realizando en la Universidad de Sevilla sobre las Nuevas Tecnologías y la discapacidad.
- Fomentar el buen uso de las Nuevas Tecnologías como herramientas que pueden alcanzar una serie de objetivos relacionados con la discapacidad, como pueden ser:
 - Ayudar a superar las limitaciones derivadas de discapacidades cognitivas, sensoriales y motóricas del alumnado.

- Favorecer la autonomía de los estudiantes.
- Favorecer a la disminución del fracaso académico y personal.
- Respalda un modelo de comunicación y de formación multisensorial.
- Favorecer el diagnóstico de los estudiantes con problemas.
- Favorecer la comunicación sincrónica y anacrónica de los estudiantes con el resto de compañeros y sus profesores.
- Facilitar la inserción sociolaboral de aquellos estudiantes con dificultades específicas.
- Proporcionar momentos de ocio y divertimento.

3. DESARROLLO

Si acudimos a la Web de la Universidad de Sevilla, concretamente a la Página Web: <http://www.us.es/investigacion/index.html>, podemos localizar la siguiente información respecto a la Investigación y Transferencia: Somos un Campus de Excelencia Internacional, no sólo te formamos, sino que te tendemos la mano para que continúes tu camino con nosotros. Especialízate e introdúctete en el ámbito laboral y de investigación. La Universidad de Sevilla considera la Investigación como la labor de creación, desarrollo y actualización crítica de la ciencia, la técnica, el arte y la cultura. La actividad investigadora se realiza en el seno de los Departamentos, Institutos Universitarios y Centros de Investigación; y cuenta con fuentes de financiación pública y privada. La Universidad tiene un fuerte compromiso con el desarrollo económico-social de su entorno, por lo que realiza una intensa labor de transferencia de conocimiento y tecnología a la sociedad y su tejido productivo. Por lo que recogemos lo siguiente:

- Campus de Excelencia Internacional, la US referente de la I +D+i.
- Más de 400 grupos de investigación, casi 4.500 investigadores y cerca de 7.500 publicaciones científicas al año, de impacto internacional.
- Transferencia Tecnológica; gestionando el Conocimiento, colaborando con la Economía.
- Espíritu Emprendedor y Proyección Profesional, te introducimos en el mundo empresarial. Más de 9.000 estudiantes realizan prácticas en más de 3.500 empresas.
- Es la 3ª universidad generadora de patentes a nivel nacional y fundadora de numerosas Empresas de Base Tecnológica.

Existen diferentes programas y acciones especiales orientadas a fomentar la iniciación y continuación de la carrera investigadora. Colabora en nuestra difusión del Conocimiento, participa con nuestras grandes instalaciones de investigación y ayúdanos a liderar la Investigación Universitaria. Somos tu Universidad, te invitamos a que navegues por nuestro portal y nos conozcas más a fondo.

Como podemos observar, la Universidad abre sus puertas al mundo de los nuevos proyectos, de las investigaciones, del futuro que se va acercando a la vida de cada estudiante y que éste tiene

que ser también partícipe de este crecimiento internacional, junto con el profesorado universitario. Y en este desarrollo educativo, las Nuevas Tecnologías juegan un gran papel como adelantos innovadores que propician una mejora en la enseñanza.

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación, en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa se realizan múltiples investigaciones sobre estas Nuevas Tecnologías y la discapacidad, ya que son muchos los profesores que desempeñan parte de su función investigadora en poder acercar estos recursos a todas las personas para propiciar una igualdad educativa en la Universidad. Sus líneas de investigaciones son diversas, pudiéndose exponer como ejemplos las siguientes publicaciones más recientes:

1305

- Julio Cabero y otros (2008). *Aportaciones al e-Learning desde la Investigación Educativa*.
- Purificación Toledo (2008). *Accesibilidad Informática y Discapacidad 2.0. (Nueva Edición Revisada y Ampliada)*.
- Carmen García y otros. (2009). *Diversidad y Educación. Asignaturas en la Red 2008-09*.
- Miguel María Reyes y otros (2009). *Didáctica General*.
- Carlos Hervás y otros (2010). *Competencias Didáctico-Digitales en TIC del Maestro: Estudio Piloto de un Modelo de Formación Inicial Mediante un Campus Virtual. Experiencia de Innovación Universitaria (II) Curso: 2006-2007*.
- José María Fernández y otros (2010). *Actividades Lingüísticas para Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*.
- José María Fernández y otros (2010). *Actividades Lingüísticas para Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*.
- Julio Cabero Almenara. (2011). *Diseño, Producción y Evaluación de un Entorno Telemático para la Formación y Reflexión del Profesorado Universitario para la Implantación del Eees*.

En estos, y otros, trabajos se desarrollan y aportan líneas de diferentes investigaciones relacionadas con la mejora educativa, planteando el uso de las Nuevas Tecnologías para poder atender a la diversidad, y entre ellas las que exponemos a continuación:

1. Las Nuevas Tecnologías y los Discapacitados Visuales. Probablemente sea una de las discapacidades donde nos encontramos mayor número de material elaborado o adaptado y donde más se ha potenciado las Nuevas Tecnologías de la información y comunicación. Su variedad de recursos va desde la máquina de escribir en Sistema Braille, de Perkins, hasta las máquinas lectoras de Kurzweil, que permiten la translación a voz sintética de datos escritos en papel. Algunas veces, los equipos y programas utilizados son los mismos que para los videntes, con la salvedad de que necesitan adaptaciones bien en el hardware, como pueden ser la utilización de teclados especiales o las impresoras Braille, o mediante la aplicación de software específico, que permita por

ejemplo, el aumento de los tamaños de letras y objetos en pantalla o darle diferentes colores a estos para favorecer a su distinción.

2. Las Nuevas Tecnologías y los Discapacitados Auditivos. En el caso de los discapacitados auditivos, los recursos con los que nos encontramos van desde los que permiten ampliar el volumen para superar la hipoacusia del receptor, hasta los que facilitan la traslación del sonido en textos. Para estas personas son bastante útiles los equipos individuales de frecuencia modulada que permiten la transmisión a distancia de información entre el alumno y el profesor. Ha sido de gran ayuda los avances realizados en el reconocimiento de voz y la conversión de texto-voz.
3. Las Nuevas Tecnologías y los Discapacitados Motóricos. Probablemente sea la discapacidad sobre la cual se ha desarrollado menos tecnología de la información sobre todo en software. Uno de los motivos de este suceso es la diversidad de tipos de dificultades que se derivan de ella. Al contrario que en el software, existen una gran gama de materiales adaptados que permiten a los sujetos interaccionar con los ordenadores, como pueden ser los licornios y las varillas bucales. Una de las principales adaptaciones que se suelen realizar es modificar las opciones estándar con las que vienen configurados teclados, ratones o agrupar diferentes funciones en teclas específicas del teclado convencional. Esto se hace mediante programas específicos que permiten la redefinición del teclado o utilizando las opciones de accesibilidad del sistema operativo del ordenador que ya mencionamos anteriormente. Además de las adaptaciones a las que hemos aludido, nos encontramos con la posibilidad de utilizar teclados específicos adecuados a las necesidades del estudiante como los teclados amplios, que requieren menor amplitud de movimientos para abarcar las teclas, los teclados ergonómicos, diseñados para adaptarse a la forma de las manos y dedos.
4. Las Nuevas Tecnologías y los Discapacitados Cognitivos. Respecto al alumnado con discapacidad psíquica, las aplicaciones de las Nuevas Tecnologías a este sector se concretan en adaptaciones y utilidades de software tanto en lo que se refiere a creación de hardware como para la creación de software específico. Entre las adaptaciones de hardware y concretamente del teclado, nos encontramos con el teclado de concepto, que es un teclado sobre el cual se distribuyen representaciones gráficas o simbólicas de las actividades que se pretende realice el alumno con el ordenador.
5. Las Nuevas Tecnologías y la Inserción Laboral de los Discapacitados. las Nuevas Tecnologías representan un factor de mejora de las condiciones de funcionamiento de máquinas, personas, sistemas u organizaciones. El contexto de las personas con discapacidad no es ajeno a este auge tecnológico, ya que también se benefician de este desarrollo tecnológico que ha hecho posible la implantación de ayudas técnicas que mejoren su funcionamiento y sus condiciones de vida. Podemos decir, que si en la actualidad existe la posibilidad de que una persona con discapacidad grave lleve una

autónoma e independiente es, en gran medida, gracias a los apoyos tecnológicos que recibe y que les permiten superar las barreras y dificultades que la comunidad y su propia discapacidad les han impuesto (Alides, 2005). Aún así no debemos pensar que mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad es poner al alcance de ellos las Nuevas Tecnologías, ya que debemos adaptar todo el entorno (estructuras, materiales, personas, etc.) para que sea accesible a las personas que presentan alguna discapacidad. Aparte de que las nuevas tecnologías ayuden a las personas con discapacidad, debemos formar a los estudiantes con discapacidad en el manejo de recursos tecnológicos, ya que en la mayoría de las actividades laborales se utiliza algún recurso tecnológico que sus empleados deben saber manejar. Las personas con discapacidad tienen que prepararse para entrar en un mundo laboral fuertemente competitivo, que requiere cada vez más conocimiento tecnológico. Es por ello, que el dominio de las nuevas tecnologías por parte de los no discapacitados, pueda convertirse en una especie de llave que les abra la puerta del mercado laboral, dado que éste, al ser tan competitivo, suele dejar a los discapacitados fuera de él. Aún así debemos tener en cuenta que el trabajo no es sólo manejo de las tecnologías, sino que también están implicados en él las relaciones interpersonales, los desplazamientos, las rutinas, etc. Una de las características de las Nuevas Tecnologías, es que se depura, se va mejorando a sí misma y este desarrollo ha ido reduciendo progresivamente la gran distancia que separaba al usuario discapacitado de un uso normalizado de ellas. Hoy día las Nuevas Tecnologías permiten a los discapacitados incorporarse a un entorno no presencial de trabajo, realizando sus tareas alejado espacialmente de su trabajo, pero integrado dentro de esta. Esto abre las puertas del mundo laboral para las personas discapacitadas, especialmente para las de movilidad reducida, que suelen tener problemas para desplazarse diariamente a su empresa. Aunque el teletrabajo no se ha creado de manera específica para las personas con discapacidad, es cierto que para algunas de ellas resulta especialmente indicado. Además, los gobiernos empiezan a regular esta modalidad de trabajo, de manera que no suponga una explotación del trabajador y aumente sus ventajas y disminuya sus inconvenientes. En Estados Unidos ya cuentan desde el año 2000 con una ley especial para el teletrabajo. Para los gobiernos promover el teletrabajo resulta interesante porque aumenta la empleabilidad, se eliminan costes de desplazamiento, se reduce el estrés de los empleados, etc. Nuestra sociedad gira en torno a la actividad económica y poder participar en ella es uno de los indicadores más poderosos de integración. Para una persona adulta con discapacidad, la posibilidad más integradora es la de conseguir un empleo en régimen ordinario o lo que es lo mismo, en similares condiciones y características que las personas no discapacitadas. Tengamos en cuenta que el manejo y conocimiento de las nuevas tecnologías puede ayudar a la inserción laboral de las personas con discapacidad, pero también cierta elevada exigencia tecnológica de los puestos de trabajo puede suponer una barrera, a veces infranqueable, para que las personas con discapacidad accedan al trabajo. Al igual que ocurren con la implementación de las

Nuevas Tecnologías en la escuela, en el ámbito laboral hay unos factores que favorecen y otros que dificultan la integración de las personas con discapacidad.

6. Las Nuevas Tecnologías para el Trabajo. Las Nuevas Tecnologías utilizadas en los trabajos son utensilios, dispositivos, aparatos o adaptaciones, producto de la tecnología que, más o menos sofisticada, se utiliza para suplir movimientos o ayudar en la superación de las limitaciones funcionales de la persona con discapacidad. Podríamos decir que en definitiva, son apoyos tecnológicos cuya utilización para las personas con discapacidad, permite a éstas desenvolverse en un contexto lo más normalizado posible. Dado que buena parte de los trabajos se hacen utilizando un ordenador u otros dispositivos electrónicos, veremos las ayudas técnicas que aportan las nuevas tecnologías, que facilitan la interacción entre el discapacitado y el ordenador. Para la persona con discapacidad motora, el problema más importante es la imposibilidad de manejar el ratón y el teclado como medios de entrada de datos mandados al ordenador. Estos son recursos de hardware o de software que ofrecen las mismas condiciones que un teclado o un ratón normal, pero que pueden utilizarse mediante pulsadores. Frecuentemente, aparecen las opciones en pantalla y un cursor las barre hasta que es presionado un conmutador y el ordenador ejecuta la opción seleccionada. Los últimos sistemas operativos cuentan con las ya mencionadas opciones de accesibilidad, que evitan situaciones en las que el usuario tenga que realizar las pulsaciones de dos teclas de manera simultánea, como hay que hacer para poner un paréntesis por ejemplo o la acumulación involuntaria de pulsaciones por parte del sujeto. Para finalizar, las personas con discapacidad auditiva no suelen tener problemas para el aprovechamiento del ordenador u otros recursos tecnológicos, pero si tienen dificultades de uso para otro dispositivo frecuente en los trabajos: el teléfono. Aquí aparecen dos alternativas, el videoteléfono o el teléfono de texto. Estos dispositivos también pueden servir a los discapacitados motóricos que presenten dificultades vocales, que pueden conectar su comunicador al teléfono para enviar así sus mensajes como texto o como voz sintetizada.

Según Cabero y otros (2007), es muy conveniente el uso de las nuevas tecnologías con personas discapacitadas, ya que éstas les ayudan a superar los déficits, les posibilitan otras formas de comunicación y les facilitan la incorporación al conocimiento e integración laboral.

Los avances de estos recursos pueden servir de gran potencial a todos los estudiantes, y desde la Universidad de Sevilla se trabaja para poder atender a la diversidad y que todos los alumnos puedan servirse de los nuevos medios tecnológicos, planteando su adaptación a cada sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIDES (2005). *¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas!* Valencia: Inerser.

- CABERO, J.; CÓRDOBA, M.; FERNÁNDEZ, J. M^a. (2007). *Las TIC para la igualdad, nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma.
- CABERO ALMENARA, J. y otros. (2008). *Aportaciones al e-Learning desde la Investigación Educativa*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.
- CABERO ALMENARA, J. (2011). *Diseño, Producción y Evaluación de un Entorno Telemático para la Formación y Reflexión del Profesorado Universitario para la Implantación del Eees*. Sevilla. Grupo Investigación Didáctica.
- CABERO ALMENARA, J. y AGUADED GÓMEZ, J. I. (2011). *Tecnologías para la Educación*. Madrid. Alianza Universidad Textos.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a. y otros (2010). *Actividades Lingüísticas para Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Granada. Ediciones Adeo.
- GARCÍA PASTOR, C.; ORDOÑEZ SIERRA, R. y NAVARRO MONTAÑO, M^a. J. (2009). *Diversidad y Educación. Asignaturas en la Red 2008-09*. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- HERVÁS GÓMEZ, C. y otros (2010). "Competencias Didáctico-Digitales en TIC del Maestro: Estudio Piloto de un Modelo de Formación Inicial Mediante un Campus Virtual". *Experiencia de Innovación Universitaria (II) Curso: 2006-2007*. Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pág. 185-195.
- REYES REBOLLO, M. M^a. y otros (2009). *Didáctica General*. Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- REYES REBOLLO, M. M^a. (2010) *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Créditos Europeos. Experiencia de Innovación Universitaria (II) Curso: 2006-2007*. Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pág. 327-337.
- SÁNCHEZ GARCÍA, J. M.; TOLEDO MORALES, P.; y HERVÁS GÓMEZ, C. (2008). *Educación y Accesibilidad*. Sevilla. Aprende-lea.
- TOLEDO MORALES, P. (2008). *Accesibilidad Informática y Discapacidad 2.0. (Nueva Edición Revisada y Ampliada)*. Sevilla. Mergablum Edición y Comunicación.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL AUTOCONCEPTO DE JÓVENES CON DEGENERACIÓN RETINIANA

Helena Chacón-López; Antonio Chacón Medina
Universidad de Granada.

helenachacon@ugr.es

RESUMEN

El propósito de este estudio era conocer el papel que desempeñaba el género en el autoconcepto de jóvenes con degeneración retiniana. Participaron 30 jóvenes afectados, cuyas edades estaban comprendidas entre los 16 años y los 30 años. Se utilizó la Escala de Autoconcepto Tennessee y un cuestionario de variables socio-demográficas. Los resultados encontrados ponían de relieve que las mujeres, respecto de los hombres, se percibían de una manera más positiva en la dimensión del autoconcepto físico y mostraban mayor interés por su aspecto y forma física.

1310

1. INTRODUCCIÓN

El autoconcepto es uno de los aspectos más relevantes para conseguir un bienestar personal, además de ser una variable estrechamente relacionada con diversas problemáticas (García, Musitu, y Veiga, 2006). Se entiende por autoconcepto el conjunto de características que cada persona utiliza para definirse como individuo y diferenciarse de los demás (Harter, 1999), estando integrado por: la percepción que una persona tiene de sí misma (autoconcepto propiamente dicho o autoimagen); el valor que atribuye a su particular manera de percibirse (la autoestima); y su comportamiento, ya que el autoconcepto influye en la conducta y la condiciona en gran medida. Asimismo, el autoconcepto tiene un carácter pluridimensional (González-Pienda, Núñez, Álvarez, Roces, González-Pumariega, González, Muñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez, y Bernardo, 2003).

El autoconcepto evoluciona con los años como resultado de la experiencia que la persona tiene en su medio social. Actualmente se acepta, por parte de los investigadores, que mientras el autoconcepto general puede mantenerse prácticamente inalterable (Coll, 2002), los autoconceptos más específicos pueden experimentar diversas variaciones. Concretamente, en la edad adulta se considera que una persona es madura en el aspecto psicológico y en su comportamiento si se conoce, percibe y valora de modo realista, sin alteraciones muy marcadas en su autoconcepto (Fierro, 2000); asimismo, niveles altos de autoconcepto en personas que presentan discapacidad se relacionan con la superación de las consecuencias de ésta, con una actitud positiva ante la vida, mayor grado de compromiso y participación social, etc.; mientras que bajos niveles repercuten negativamente en la salud física y psíquica y se relacionan con infravaloración personal, depresión, aislamiento, etc. (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson, y Loftus, 2003).

Diferentes estudios han puesto de manifiesto diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes y adultos con discapacidad visual (baja visión y ceguera). Por ejemplo, Calek (1980) indicaba que hombres con ceguera tenían un autoconcepto más positivo y realista que las mujeres con ceguera. Por otro lado, Rasonabe (1995) encontró puntuaciones más altas de las mujeres en identidad personal, físico y autoconcepto familiar y social; mientras que los hombres tenían mayores puntuaciones en satisfacción personal y en autoconcepto moral-ético. Igualmente, López-Justicia y Pichardo (2001), analizaron diferencias de género entre chicos y chicas con discapacidad visual, hallando diferencias en autoconcepto físico; en el que los chicos obtenían puntuaciones más bajas; y en el social, en el que los chicos obtuvieron puntuaciones mayores, pudiendo deberse, en parte, a los mensajes que la sociedad sigue enviando a través de los estereotipos de género. Las chicas valoraban más que los chicos su aspecto físico, su cuerpo, su estado de salud y se sentían más seguras en sus relaciones con los chicos; al contrario de lo hallado en estudios con adolescentes sin dificultades visuales en los que los chicos mostraban mejor autoconcepto físico (Páez, Gutiérrez-Martínez, Fachinnelli, y Hernández, 2007).

Entre las enfermedades que conllevan una discapacidad visual, se encuentran las enfermedades degenerativas de retina, ocupando un lugar destacado por su incidencia la retinosis pigmentaria (RP), problemática que produce una grave disminución de la función visual que, en muchos casos, conduce a la ceguera (Fernández, 2007). Consiste en la degeneración de los fotorreceptores (Fernández, 2007), dando lugar a algunas características clínicas como: afectación de los dos ojos, pérdida de visión periférica o central, la dificultad para ver de noche o en ambientes con poca luz, la dificultad de adaptación a los cambios de luz, o alteraciones en la discriminación de colores (Agurtzane y Vecino, 2009). Su incidencia es variable, aunque aproximadamente 1 de cada 5000 personas la padece, siendo algo más frecuente en hombres (63%) que en mujeres (50%) (Gutiérrez, 1995).

El avance de esta enfermedad es impredecible pero su progreso conlleva una pérdida de habilidad para realizar determinadas tareas, provocando que muchos afectados se perciban más negativamente (Kiser y Dagnelie, 2008), tal vez debido a su percepción de pérdida de habilidad funcional para desempeñar tareas de la vida diaria, o de desenvolvimiento en el espacio, en las que suelen tener dificultades (Fuhr, Liu, y Kuyk, 2007). Hasta el momento no existen soluciones médicas o tratamientos farmacológicos para esta patología, al igual que tampoco existen para otras problemáticas visuales con carácter degenerativo. Aunque suele iniciarse entre los 6 y los 12 años, es alrededor de los 20 cuando adquiere un carácter más incapacitante en un buen número de personas (Gutiérrez, 1995), época en la que éstas, por regla general, comienzan a pensar en su futuro profesional y personal. En esta situación de grandes cambios, se ven en la necesidad de enfrentarse a las consecuencias de una enfermedad progresiva cuyos síntomas pueden influir considerablemente en su educación, movilidad, socialización y empleo (Nemshick, Vernon, y Ludman, 1986); de ahí que sea frecuente la aparición de distintos problemas psicológicos, educativos y sociales una vez que hombres o mujeres son diagnosticados e informados de sus consecuencias (Gutiérrez, 1995; Nemshick, Vernon, y Ludman, 1986; Strougo, Badoux, y Duchanel, 1997). Algunas respuestas frecuentes que manifiestan son:

aislamiento social, retraimiento, abandono de los estudios o del trabajo, síntomas depresivos, alteraciones en su autoconcepto, etc. (López-Justicia, Fernández de Haro, Amezcua, y Pichardo, 2000; Sacks, Wolffe, y Tierney, 1998).

Ante las dificultades que presentan los afectados en el campo psicológico se han llevado a cabo diferentes estudios, estando unos de ellos centrados en conocer cómo se halla su autoconcepto. En éstos se han constatado alteraciones en el caso de personas con retinosis pigmentaria (López-Justicia, Fernández, y Polo, 2006; López-Justicia y Nieto 2006; Fernández, López-Justicia, y Polo, 2007), pero no se conoce el papel que desempeña el género en relación con el autoconcepto.

Conocer la posible influencia del género en el autoconcepto de hombres y mujeres afectados por una enfermedad degenerativa retiniana, como la retinosis pigmentaria, es el motivo del presente estudio, al considerar que este constructo juega un papel clave en la vida personal, educativa, profesional y social de los individuos porque: favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia desde el que interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento educativo, social y laboral; actúa como motivador y guía de la conducta; condiciona las expectativas y contribuye a la salud y al equilibrio psíquicos (Machargo, 1997; Markus y Kitayama, 1991); de ahí la importancia que debe suscitar su atención (González-Pienda et al, 2003). Dado que otros trabajos han detectado diferencias de género en el autoconcepto de adolescentes y jóvenes, la hipótesis de partida sería que las mujeres con esta problemática, frente a los hombres, probablemente obtengan puntuaciones más bajas en alguna o varias dimensiones del autoconcepto.

2. MÉTODO

Se comparan dos grupos de jóvenes afectados por una enfermedad degenerativa de retina (retinosis pigmentaria) con similares características sociodemográficas.

Participantes

Los participantes en el estudio fueron en total 30 personas afectadas por degeneración retiniana: 14 hombres y 16 mujeres, pertenecientes a dos Asociaciones de personas con degeneración retiniana de España, elegidos aleatoriamente, entre aquellos que mantenían resto visual. Su agudeza visual (AV) estaba alterada en algunos casos, mientras que su campo visual (CV) estaba reducido en todos ellos. Los años transcurridos desde el diagnóstico de la enfermedad oscilaban entre 2 y 15 años ($M=14.58$ y $DT=11.135$). Las características socio-demográficas del grupo eran las siguientes: la edad estaba comprendida entre los 16 y los 30 años ($M=23.00$ y $DT=4.472$), 23 de ellos eran solteros, 7 estaban casados (3 hombres y 4 mujeres); 5 tenían estudios primarios, 10 estudios secundarios o técnicos, y 15 tenían estudios superiores, o se encontraban cursándolos (9 mujeres y 6 hombres). Su situación laboral: 14 estudiantes, 9 desempleados y 7 trabajadores.

Los participantes debían cumplir los siguientes criterios: estar afectado/a de degeneración retiniana, pero manteniendo resto visual, aunque fuera escaso; haber sido diagnosticada la enfermedad al menos 3 años antes de la evaluación, para tener la garantía de haber transcurrido un tiempo suficiente tras el diagnóstico y evitar el efecto que éste pudiera tener en las respuestas. No padecer ningún tipo otro tipo de enfermedad o alteración sensorial.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue la Escala de Autoconcepto Tennessee (T.S.C.S) de Fitts (1965). Se eligió ésta porque está bien estandarizada, cubre un rango completo de ajuste psicológico, los datos de la fiabilidad y la validez (.91) son numerosos y bastantes adecuados (Fitts, 1965) y ha sido usada en otros estudios con personas de características similares a las éste. Por otra parte, esta escala permite obtener datos relativos a la estructura multidimensional del autoconcepto, aspecto considerado esencial en la actualidad.

La escala está compuesta por 100 preguntas clasificados en tres dimensiones: a) Identidad o autoconcepto (lo que soy): la forma en que se percibe el sujeto; b) Autosatisfacción o autoestima (cómo me siento): cómo se acepta un sujeto; c) Autocomportamiento (lo que hago): cómo actúa el sujeto consigo mismo. Cada una de estas dimensiones, a su vez, viene expresada en cinco factores externos: Personal: valoración de su personalidad; Familiar: cómo se siente en su familia; Moral-ético: valoración moral o ética; Social: relaciones sociales que establece; Físico: valoración de su apariencia física.

Se administró un segundo cuestionario para obtener información sobre variables sociodemográficas.

Procedimiento

Tras convocar a las personas afectadas y a sus familiares (en el caso de los menores de edad) se les informó sobre los objetivos del estudio, puesto que había algunos participantes menores de edad, se pidió autorización a los padres. Una vez mostraron su disponibilidad a participar voluntariamente se hizo una selección de las personas que cumplieran con los requisitos. Éstos proporcionaron un informe oftalmológico, que incluía el diagnóstico y demás características clínicas. Seguidamente, cada uno de los afectados cumplimentó la ficha personal y, posteriormente, el cuestionario de autoconcepto. Los cuestionarios fueron debidamente ampliados al tamaño de letra que eran capaces de ver, entre 14 y 16 puntos. La aplicación de las pruebas fue realizada siempre por la misma persona (la investigadora) para evitar interferencias asociadas al evaluador.

Todos firmaron el consentimiento informado elaborado para la investigación, aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada.

3. RESULTADOS

Puesto que el principal objetivo del estudio era determinar diferencias entre jóvenes, hombres y mujeres afectados de degeneración retiniana, y dado el tamaño reducido de la muestra, se llevó a cabo la prueba no paramétrica de Mann-Whitney. Los resultados confirmaban diferencias en la dimensión de autoconcepto físico, encontrándose un valor medio superior en mujeres (22.26) respecto de los hombres (19.43), siendo esta diferencia significativa ($U=78$; $p=0.04$) (Tabla 1). No se hallaron diferencias en el resto de dimensiones evaluadas.

Tabla 1. Diferencias según género en las dimensiones de autoconcepto.

Variable	U de Mann-Whitney	p
Autoconcepto Físico	78.00	.04
Autoconcepto Moral-Ético	96.00	.19
Autoconcepto Personal	101.00	.27
Autoconcepto Familiar	126.00	.86
Autoconcepto Social	102.50	.26

Nota: Diferencia significativa en $p<.05$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados ponían de relieve que las mujeres, respecto de los hombres con degeneración retiniana, se percibían de una manera más positiva en la dimensión del autoconcepto físico, esto es, presentaban mejor aceptación de su propio cuerpo así como de la discapacidad visual y mostraban mayor interés por su aspecto y forma física. Resultado que coincide con los hallados en otros estudios anteriores (López-Justicia, Pichardo, Amezcua, y Fernández de Haro, 2001; Rasonabe, 1995) y que podría explicarse, entre otras razones, por el alto porcentaje de mujeres con nivel de estudios superiores (9 mujeres, del total de 16). Indiscutiblemente, una mayor formación académica puede ser sinónimo de mayor capacidad, competencia, oportunidades, habilidades, etc., convirtiéndose el acceso a estudios superiores en una experiencia favorecedora del sentimiento de valía personal; de hecho, el acceso a la universidad se ha señalado como un suceso especialmente crítico a la hora de influir en el autoconcepto (Ethier y Deaux, 1990). Posiblemente, la formación académica, y el sentimiento de competencia o estatus reconocido asociado a ella, lleven a las mujeres a percibirse mejor físicamente que los hombres, sobre todo si tenemos en cuenta que en España no era frecuente hasta hace pocos años que mujeres con discapacidad accedieran a estudios medios o universitarios (II Plan de Acción Nacional para las personas con Discapacidad, 2003-2007); sin embargo, en este trabajo, un porcentaje alto de las mujeres que participan poseen estos niveles educativos.

Las implicaciones del presente trabajo son importantes porque proporcionan algunas pistas que pueden ayudar en el proceso psicológico-educativo y social de personas afectadas de

enfermedades degenerativo-retinianas. Pone de relieve las diferencias entre hombres y mujeres en la dimensión del autoconcepto físico, aspecto que resulta un tanto alentador para la causa de las mujeres, sobre todo si se piensa que los medios de comunicación suelen transmitir el ideal de un “cuerpo perfecto” y saludable, más aún en relación con las mujeres. Tal vez el nivel cultural ha influido para que estas mujeres no estén tan mediatizadas por esta imagen. El dato es alentador, igualmente, porque altos niveles de autoconcepto se relacionan con el éxito para hacer frente a las consecuencias de esta discapacidad, con una actitud positiva hacia la vida y un mayor grado de participación y compromiso; mientras que bajos niveles repercuten negativamente en la salud física y mental y se relaciona con baja autoestima, depresión y aislamiento (Smith et al., 2003).

A pesar del interés que este estudio puede tener en la causa de personas que presentan esta problemática, sin embargo, también posee algunas limitaciones, concretamente el tamaño reducido de la muestra, por lo que las conclusiones deben ser analizadas con cautela. Por ello, futuros estudios con muestras más amplias serán necesarios para confirmar las conclusiones expuestas.

REFERENCIAS

- AGURTZANE, M., Y VECINO, E. (2009). Animal model and different therapies for treatment of Retinitis Pigmentosa. *Histology and Histopathology*, 24, 1295-1322.
- CALEK, D. (1980). Some aspects of self-concept in blind students. *International Journal Rehabilitation*, 2(3), 248-250.
- COLL, C. (2002). Constructivismo y Educación. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación, Vol. 2, Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- ETHIER, K., Y DEAUX, K. (1990). Hispanics in ivy: assessing identity and perceived threat. *Sex Roles*, 22, 427-440.
- FERNÁNDEZ, C., LÓPEZ-JUSTICIA, M.D., Y POLO, M.T. (2007). Discapacidad visible y no visible: diferencias en el autoconcepto. *Estudios de Psicología*, 28(3), 359-368.
- FERNÁNDEZ, E. (2007). *Retinosis pigmentaria: Preguntas y respuestas*. Elche: Cátedra Bidons Egara.
- FIERRO, A. (2000). El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez. In J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I* (pp.567-589). Madrid: Alianza.
- FITTS, W.H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale: Manual*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording an Press.
- FUHR, P.S.W., LIU, L., Y KUYK, T.K. (2007). Relationships between feature search and mobility Performance in persons with severe visual impairment. *Optometry and Vision Science*, 84, 393-400.
- GARCÍA, J.F., MUSITU, G., Y VEIGA, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.

- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., NÚÑEZ, J.C., ÁLVAREZ, L., ROCES, C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., GONZÁLEZ, P., MUÑIZ, R., VALLE, A., CABANACH, R.G., RODRÍGUEZ, S., Y BERNARDO, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- GUTIÉRREZ, S.M. (1995). *Retinosis Pigmentaria: Clasificación y tratamiento*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- HARTER, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspectives*. New York: The Guilford Press.
- KISER A., Y DAGNELIE G. (2008). Reported effects of non-traditional treatments and complementary and alternative medicine by Retinitis Pigmentosa patients. *Clinical and Experimental Optometry*, 91(2), 166–176.
- LÓPEZ-JUSTICIA, M.D., FERNÁNDEZ, C., Y POLO, M.T. (2006). Peculiaridades del autoconcepto de adultos con retinosis pigmentaria. *Visión*, 29, 8-11.
- LÓPEZ-JUSTICIA, M.D., FERNÁNDEZ DE HARO, E., AMEZCUA, J.A., AND PICHARDO, M.C. (2000). ¿Difieren en autoconcepto los adolescentes con baja visión de los adolescentes con visión normal?. *Integración*, 33, 14-20.
- LÓPEZ-JUSTICIA, M.D., Y NIETO, I. (2006). Self-concept of spanish young adults with retinitis pigmentosa. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100(6), 366-370.
- LÓPEZ-JUSTICIA M.D., PICHARDO M.C., AMEZCUA J.A., Y FERNÁNDEZ DE HARO, E. (2001). Self-Concept in Spanish Low-Vision Children and Adolescents and Their Normal-Vision Peers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 95(3), 150-161.
- LÓPEZ-JUSTICIA, M.D., Y PICHARDO, M.C. (2001). Self-concept and gender in Spanish low-vision adolescents. *Visual Impairment Research*, 3(1), 7-16.
- MACHARGO, S.J. (1997). *Programa de actividades para el desarrollo de la Autoestima*. (Vol.2). Madrid: Escuela Española.
- MARKUS, H., Y KITAYAMA, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- NEMSHICK, L.A., VERNON, MC.C., Y LUDMAN, F. (1986). The impact of Retinitis Pigmentosa on young adults: Psychological, educational, vocational and social considerations. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89, 859-862.
- PÁEZ, M., GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, O., FACHINNELLI, C.C., HERNÁNDEZ, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.
- RASONABE, M. (1995). Autoconcepto entre los estudiantes ciegos filipinos. *El Educador*, 2(3).
- SACKS, S., WOLFFE, K., Y TIERNEY, D. (1998). Lifestyles of students with visual impairments: Preliminary studies of social networks. *Exceptional Children*, 64(4), 463-478.
- SMITH, E., NOLEN-HOEKSEMA, S., FREDRICKSON, B., Y LOFTUS, G. (2003). *Introducción a la Psicología*. Madrid: Thomson.
- STROUGO, Z., BADOUX, A., Y DUCHANEL, D. (1997). Problèmes psycho-affectifs associés à la rétinopathie pigmentaire. *Journal Français D'Ophtalmologie*, 20, 111-116.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

José Luis Gallego Ortega, Antonio García Guzmán y Antonio Rodríguez Fuentes.
Facultades de Ciencias de la Educación (Granada) y de Educación y Humanidades (Ceuta) de la
Universidad de Granada.

jlgalleg@ugr.es

1317

RESUMEN

Se pretende aunar y contrastar tres dimensiones esenciales en la actual formación docente en Educación Especial (EE): las tendencias de la comunidad científica sobre esta formación, el marco sociopolítico generado por el escenario del EEES y el marco legal, contaminado por intereses y conflictos de colectivos que reclaman cotas de participación e incluso de poder. Se culmina este recorrido acerca del nuevo rumbo de la formación en EE con la realidad práctica observada en la Universidad de Granada, después de las negociaciones también cargadas de intereses contrapuestos nacionales, regionales y locales, lo que representa el grado máximo de concreción de esta formación, solo superada por la práctica en el aula del docente, si bien pese a su libertad de cátedra ha de respetar los programas didácticos aprobados.

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado está experimentando uno de sus mayores cambios como consecuencia del nuevo escenario que ha de servir para su desempeño profesional (leyes actuales) e inserción laboral (UE). En EE el cambio se hace más evidente, dadas las actuales tendencias y reivindicaciones de su comunidad científica en lo relativo al también emergente marco de Escuela Inclusiva. El cambio aún está en proceso, a pesar de que ya se han aprobado las titulaciones actuales que albergan la atención a la diversidad, como propósito teleológico de la disciplina, pero aún está por implementar, valorar y en su caso reformar. Incluso aún está por constituir la formación de postgrado, que se presenta igualmente como inédita en nuestro marco formativo.

El resultado bien merece el esfuerzo: su trascendencia radica en la innecesaria justificación de la repercusión en la práctica de la formación recibida, sin perjuicio de la precisa continuación de la misma, a través de la formación permanente, que por cierto también está por redefinir, a modo de reconciliación entre las propuestas de la comunidad científica basada en la formación práctica en centros con los problemas y circunstancias de esos centros y contextos y la formación teórica que se oferta desde instituciones universitarias (jornadas y congresos), de asociaciones especializadas (en discapacidades y desigualdades educativas) y sindicales (formación online, principalmente), y que cubre los insuficientes estímulos legales de formación permanente docente.

Tras la consideración de la necesidad formativa en diferentes etapas del ciclo profesional docente como una unidad íntegra, sin que la diferencia entre la inicial y la permanente sea más que las cuestiones formales de temporalización, espacio y nivel de concreción, se analiza a continuación esta triple perspectiva. Por un lado, las tendencias reclamadas por la comunidad científica para la capacitación docente en cuanto a la atención a la diversidad como formación genérica, por otro, las exigencias del marco legal actual derivadas, en esencia, de la apuesta decidida por la Escuela Inclusiva y, por último, la adaptación al proceso de convergencia de titulaciones del marco de la UE, el EEES y de inserción laboral. Este abstracto triángulo habrá de concretarse en la práctica, por lo que se hace necesaria la presentación de la propuesta formativa universitaria, en este caso, de la Universidad de Granada, situada en nuevo escenario dibujado: Grados de Magisterio y Postgrado.

1. MARCO CIENTÍFICO, POLÍTICO Y LEGAL DE LA FORMACIÓN EN EE

Empezando por las reivindicaciones de la comunidad de científicos de la EE, que son más antiguas, se observa que existen propuestas formativas para la formación docente de lo que cabría llamarse profesor generalista o de aula, referidas a la óptima planificación de la enseñanza, la necesaria mediación del aprendizaje, la gestión eficiente de los ambientes de aprendizaje, y la evaluación, indagación e innovación educativa. A grandes rasgos, en el caso de la atención a la diversidad, puede adelantarse que los programas formativos deben capacitar a los profesores para desarrollar sus funciones en el marco de una Escuela Inclusiva, desplegando actitudes de reflexión sobre sus prácticas para contribuir a la mejora y desarrollo de la institución escolar y del suyo propio. Exige un modelo de formación sensible con el desarrollo de actitudes y estrategias que permita al docente responder y desenvolverse adecuadamente en contextos diversos y con alumnos diferentes. Una formación que deje de estar centrada en las categorías de alumnos (sordos, ciegos...) para focalizar sus necesidades ofreciendo apoyo a su desarrollo pese de su diversidad o en favor de ella (formación polivalente, para el desarrollo cognitivo, aprendizaje lectoescritor...), lo cual no niega la especialización, ni los métodos y recursos específicos, sino que la reconoce necesaria en el profesor generalista, sin perjuicio de los especialistas (Warnock, 1978). De ello emanan algunos postulados relevantes: a) es necesario repensar los contenidos para que puedan desarrollar las competencias transversales y específicas de futuros profesionales; b) es imprescindible la diversificación de metodologías, recursos didácticos y estrategias de evaluación; y c) las tutorías han de orientarse a estimular el desarrollo de la autonomía del estudiante para aprender de forma autónoma. Algunos autores han señalado las finalidades que, en relación con las necesidades específicas, la formación del profesorado debe atender (Villar, 1990): a) formación en el campo específico de las necesidades especiales; b) formación dirigida a cualificar a los profesores generalistas; c) formación en actitudes positivas hacia la diversidad; d) formación en técnicas de colaboración y trabajo en equipo; y e) potenciación del autodesarrollo profesional. Brigham (1993) defiende la inclusión de tópicos sobre EE dentro de las asignaturas de educación general. Consecuencia de ello es la necesaria redefinición del papel de profesor, enmarcada en una reprofesionalización docente (Murphy, 1996) y reconceptualización de sus funciones en el marco de la colaboración. La

colaboración supone que el diseño, el desarrollo y la evaluación del proceso de intervención se aborde de forma reflexiva y crítica (Rault, 2004), concediendo especial importancia a concretar las funciones de los profesionales en el proceso de intervención didáctica para mejorar su forma de actuar (Kauffman, 1994). Pero la conveniente colaboración resulta perfectamente compatible con la necesaria diferenciación de tareas (De Martín, 2005), de manera que se plantea si son necesarios los profesores especialistas o es suficiente con el profesorado generalista. Desde la escuela inclusiva la respuesta se decanta hacia la segunda opción, puesto que si la Educación General y la EE dejan de ser sistemas paralelos y confluyen en un sistema educativo único, y se suprimen las categorías de alumnos, lógicamente las categorías de prof

Apreciándose la necesidad del cambio por la deficiente formación docente (Pérez Gómez, 2010), también en el campo de la EE (Forteza, 2011), se ofrece la oportunidad a través de su emergencia en el sistema universitario español como respuesta a la intención de converger con las propuestas globalizadoras de armonización y equilibrio formativo (EEES). Aunque también como respuesta a *“principios de capitalización, rentabilización y mercantilización, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario”* o *“capitalismo académico”* (Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2010, 168). Se reclama, a grandes rasgos, en la formación inicial una dimensión procedimental y actitudinal de la formación docente, en detrimento de la primacía absoluta de la que gozaba la dimensión conceptual del conocimiento hasta fechas recientes. En el RD 1393 se explicita que *“los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”*. El cambio afecta a instituciones y sus profesionales, pero especialmente a los planes de estudios.

De hecho, la legislación española ya contempla cambios importantes en torno a las titulaciones que albergan la formación en EE. La reorganización de los contenidos conceptuales y, sobre todo, procedimentales y actitudinales, junto al énfasis en el desarrollo de competencias profesionales y su inclusión en las titulaciones universitarias vinculadas al magisterio han concluido con la reunificación de los estudios de magisterio de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP). Títulos generalistas que acreditan la habilidad en cada etapa educativa, con evidentes singularidades, que precisan cierta especialización para responder a la consustancial diversidad de su singularidad. Pero en realidad estos dos títulos se convierten en cinco, puesto que el de EP consta de cuatro perfiles (ANECA, 2004, 80, 175): a) Lengua Extranjera, b) Educación Física, c) Educación Musical y d) Necesidades Educativas Específicas. En definitiva, el Grado de EP presenta un perfil generalista para las áreas de Educación Artística, Matemáticas, Lengua, Ciencia y Geografía e Historia, y además una especialización para los perfiles anteriores, dado que se considera la necesidad de formar en *“competencias específicas más valoradas por cada perfil de maestro que, por su propia singularidad, son difícilmente asimilables a las anteriores”* (ANECA, 2004, 176). En realidad es un único grado, conformado por la formación en las distintas áreas curriculares de la Etapa (las primeras) junto a la formación en

al ámbito psicopedagógico, donde entraría la formación en EE, con un mínimo de 42 créditos, denominado *Necesidades Educativas Específicas*, uno de los cuatro posibles itinerarios formativos. Luego la formación en EE se desarrolla como un itinerario dentro del Grado de EP, en un título de 240 créditos ECTS, conformado por áreas curriculares propias de cada Etapa, la mayor parte de contenidos formativos comunes (en torno al 70-75%) y el resto determinados por la Universidad. La situación que preocupa y ocupa este discurso se refiere a la formación inicial (grado y postgrado) del profesorado en el campo de la EE, especialidad que previo a la convergencia europea de titulaciones existía como titulación específica. Algunas voces en contra, otras a favor, es ya una realidad que aparece en la legislación vigente.

2. MARCO LOCAL DE LA FORMACIÓN EN EE Y CONTRASTE

En la Universidad de Granada y para la Facultad de Ciencias de la Educación se distribuyen los créditos entre formación básica, obligatoria, optativas, practicum y trabajo fin de grado. Atrás quedó el modelo formativo poco nítido al respecto, por cuanto no resulta absolutamente categorial, pero sí posee un cierto carácter ecléctico. En efecto, se diferenciaban dos tipos de especialistas: uno más genérico ("EE") y otro más específico ("Audición y Lenguaje"). Se concibe así la formación de un especialista general o un generalista especializado. No es extraño encontrar en el pasado reciente de los programas formativos del profesorado en EE propuestas categoriales, cuyas acciones formativas se centran en las discapacidades de los alumnos (p.e. Suecia, EEUU o Gales). Pero en la actualidad, ha desaparecido la diplomatura específica de EE, dado que *"la formación inicial en EE como grado (3-5 años) sólo se observaba en Alemania, Austria, Eslovaquia, España, Hungría y alguna Universidad de Lituania. En el resto de países la formación de especialistas en este ámbito forma parte de un itinerario de formación y en otros casos es una formación de postgrado"* (ANECA, 2004, 42). Por tanto, también cabe la posibilidad, como de hecho se está haciendo en las Universidades españolas, de diseñar un postgrado que complete la formación en el campo de la EE. Postgrado al que acceder una vez superado el Grado, como parece que se impone en nuestro estado, o tras completar un periodo de años de experiencia docente, como ocurriera en Francia y Portugal, donde se requieren 2 y 5 años, respectivamente, de experiencia profesional previa. Es caso del Máster de Psicopedagogía o el de Escuela Inclusiva, Atención a la Diversidad o similares, que se encuentran en ciernes.

La titulación computa un total de 42 posibles créditos sobre EE, puesto que 18 son básicos (repartidos en tres asignaturas: *"dificultades de aprendizaje"*, *"trastornos del desarrollo"* y *"atención a la diversidad en el aula de EI"*) y el resto son optativos (cuatro asignaturas a elegir: *"expresión musical, plástica y corporal para una educación inclusiva"*, *"atención temprana en el desarrollo infantil"*, *"atención psicoeducativa en las dificultades del lenguaje oral"*, y *"diversidad, interculturalidad y educación inclusiva"*). Por otro lado, en el grado de EP suman 30 créditos posibles, distribuidos entre 6, de formación básica (con la asignatura *"dificultades de aprendizaje"*), 6 de formación obligatoria (*"atención a la diversidad en EP"*) y el resto, de formación optativa propia de la mención en EE (*"evaluación e intervención en las dificultades del lenguaje oral y escrito"*, *"educación lingüística de alumnos con NEE"*, y *"evaluación e intervención didáctica para atender a las NEAE"*).

Así las cosas, cabe colegir que no existe coherencia entre los planteamientos teóricos acerca de la formación del profesor para atender a la diversidad y la panorámica resultante de los relucientes cambios a cuenta de la convergencia europea de titulaciones. Ello se justifica por razones de naturaleza diversa, de tipo cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, dentro de las razones cuantitativas cabe resaltar que resulta escasa la proporción de créditos dedicados a la EE, aún menos los pertenecientes a los módulos básicos: 18 de los 100 totales en EI (18%) y apenas 6 de 60 en EP (10%) y obligatorios: 0 en EI y tan solo 6 de los 100 en EP (6%). En suma, los créditos que han de superar ineludiblemente los alumnos del Grado en Magisterio son 18 de los 240 totales (7,5%) y apenas 12 para EP (5%), que podrían incrementarse considerablemente a través de la optatividad, aunque en este caso, por su naturaleza optativa, no quedan garantizados; salvo en el caso de la EP en su itinerario de EE, donde se hace necesario completar un número predeterminado de estos créditos para obtener tal mención. En efecto, los porcentajes aumentan en el caso de la oferta optativa: 24 posibles de los 30 máximos permitidos en EI y 18 posibles de los 30 determinados. Y ello a pesar de que la Orden ECI/3857/2007, que introduce la Titulación de Maestro, contempla, en su apartado 3 del Anexo, la atención a la diversidad como una competencia crucial para el ejercicio de la profesión docente. Ahora bien, se observan diferencias entre la formación para atender a la diversidad, entre las titulaciones de EI y la de EP. *“(…) En EP, de las 80 competencias que deben alcanzar, 24 están relacionada con la atención a la diversidad, y en EI, de 88, 37 le permitirá abordar con éxito la educación en una escuela inclusiva”* (León, 2011, 158).

En segundo lugar, las competencias específicas del perfil de EP, del itinerario de Necesidades Educativas Específicas (Cfr. ANECA, 2004, 115-116) han de estar presentes en todas las propuestas formativas del docente, tanto de EP como de EI, en el marco de la actual Escuela Inclusiva, un *“contenido común y transversal a lo largo de todo el currículum formativo”* (León, 2011, 149), y no en una mención o itinerario específico ni postgrado en EE. En efecto, si se consideran las competencias profesionales de los titulados de magisterio (Cfr. ANECA, 2004, 193), en todas puede y debe estar presente la atención a la diversidad; igual ocurre si tenemos en cuenta el currículo de formación de maestros (Cfr. ANECA, 2004, 194). Por tanto, en atención a la diversidad ya no solo se ha de formar a los maestros de apoyo (Forteza, 2011) sino a todos, puesto que una de las competencias más valoradas para el maestro es la de reconocer la diversidad y multiculturalidad (ANECA, 2004). En este sentido, los programas de formación “no categoriales” o de tipo “polivalente”, como sostiene Parrilla (1992), están generalmente basados en competencias y son útiles para atender la diversidad del aula, aunque se acepta que puede encerrar tantas desventajas como el categorial, si se piensa en las posibilidades cognitivas que poseen los niños con síndrome Down, o en las nee de alumnos con discapacidad sensorial, por ejemplo (Arranz, 2003). No obstante, si el profesor generalista puede en algunos casos atender a las neae, necesita también conocimientos y técnicas especiales para poder abordar satisfactoriamente estas necesidades (Kauffman, 1994). La solución, quizás provisional pero sin duda razonable, es la propuesta por Murphy (1996): mantener la diferencia entre profesor generalista y especialista, a partir de un modelo de colaboración entre ellos, carente de competitividad y dependencia, sin olvidar los planteamientos de Sindelar (1995) cuando

argumenta que, si el profesor generalista y el especialista deben trabajar colaborativamente, sería necesario que lo hicieran también en el período de formación, y de forma reflexiva (Perrenoud, 2004).

Podría concluirse que se ha perdido una oportunidad quizás irreplicable de cambio a propósito del EEES (Forteza, 2011), siguiendo idéntico el escenario de universidades masificadas empeñadas de manera contumaz en la mal llamada lección magistral que deja a la deriva del estudiante el desarrollo de habilidades docentes adecuadas, es decir, la vinculación y unificación de los contenidos disciplinares fragmentados en las distintas asignaturas, la relación teoría-práctica como un solo conocimiento (Pérez Gómez, 2010) y el desarrollo de competencias (Perrenoud, 2010).

1322

3. PROPUESTA PERSONAL PARA UNA FORMACIÓN EN EE

La formación del futuro docente ha de prever espacios para el análisis de diferentes contextos sociales y culturales, en los que se seleccionen alternativas de acción vinculadas con situaciones reales, complejas, dinámicas e irrepetibles, y se reflexione y reelaboren decisiones adoptadas y se compartan experiencias con el colectivo docente, para progresar en el proceso de la propia formación. En cualquier caso, los módulos profesionales deben complementarse con una formación práctica de calidad, máxime cuando el conocimiento práctico se percibe como un elemento nuclear en la formación de los futuros profesores de EE (Shkedi y Laron, 2004). Se trataría de una formación en la que se trabaje, de forma armonizada, contenidos científicos y profesionales, contenidos transversales y transdisciplinares, el dominio de una técnica profesional, el intercambio de experiencias cooperativas y la suficiente articulación teoría-práctica, con el fin de propiciar la reflexión e investigación sistemática del profesorado hasta alcanzar una formación mínima que permita satisfacer las necesidades específicas de cada alumno (Rault, 2004). Que combine la formación científica con la didáctica-pedagógica orientada al consecución de un *“profesional reflexivo, práctico y crítico, donde las prácticas fueran un componente vertebrador de la formación, y los contenidos referidos a las diferencias individuales y socioculturales estuvieran suficientemente representados”* (Arnáiz, 2003, 235).

En todo caso, desde una perspectiva integradora, la formación inicial del profesorado ha de ser sensible a los nuevos retos que el actual modelo educativo plantea e incorporar los cambios necesarios en el currículum formativo de los profesores para que puedan atender a la diversidad sin dificultades añadidas. Una formación que, de acuerdo con los nuevos tiempos, ha de atender más a aspectos de formación general que ofuscarse con una temprana especialización, teniendo en cuenta que la formación inicial es una formación básica que habilita para empezar a desenvolverse en el escenario educativo y sin olvidar que la escuela es todo menos una institución estable, en términos de necesidades y exigencias. La excesiva especialización, en opinión de Echeverría (2010), resulta disfuncional por cuanto se convierte en una barrera que limita el flujo de los conocimientos dentro de una organización. Es sabido, también, que el acopio de conocimientos actuales no garantiza el desempeño eficaz de tareas futuras, aunque sí debe

brindar la oportunidad a cada docente para actualizarse y enriquecerse, y adaptarse a un mundo en permanente cambio. En consecuencia, la propuesta que se apoya en este momento parte de que es *“posible una formación inicial común a todos los profesores, capaz de formar para una respuesta educativa diversa y de generar actitudes positivas ante las diferencias humanas”* (García Pastor, 1993, 264).

En definitiva, como sostiene López Melero (1990, 193), *“la formación básica y la formación especializada no están reñidas entre sí, por el contrario se suman y se complementan y no se restan ni contradicen”*. Una escuela abierta a la diversidad como la actual debe comprometerse con un modelo formativo que prepare al profesorado generalista para dar respuesta a las demandas educativas que presentan los niños con necesidades específicas, es decir, *“una formación inicial de grado generalista con nociones básicas sobre atención a la diversidad, con una formación especializada en el postgrado”* (León, 2011, 150). Porque la formación básica en EE constituye hoy una exigencia insalvable para cualquier docente. La búsqueda permanente de programas formativos que desarrollen habilidades y estrategias de colaboración y ayuda entre todos los agentes educativos de alumnos más necesitados es una excelente manera de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida de las personas con discapacidad. Nuestra apuesta formativa actual se articula modularmente en torno a diferentes núcleos temáticos, los cuales pretenden cubrir los conocimientos y habilidades que subyacen al desarrollo de modelos y prácticas educativas que promueven la inclusión y la calidad:

- I. Módulo actitudinal y ético: sensibilización y formación ética, conocimientos generales sobre EE, posibilidades y límites del alumnado, variables que afectan al desarrollo y progreso educativo, y experiencias integradoras;
- II. Módulo de legislación: situación de la EE en el sistema educativo, disposiciones legales sobre EE, y solicitud de ayudas y apoyo del centro.
- III. Módulo de inclusión educativa: filosofía de la integración, principios que sustentan la atención a la diversidad, movimiento de la integración escolar y de la escuela inclusiva, y prevención y compensación de desigualdades.
- IV. Módulo didáctico-organizativo: currículum y métodos de enseñanza para atender a la diversidad, organización del centro y del aula, escolarización, apoyos, coordinación, orientación y provisión de servicios contextualizados, técnicas de grupo y trabajo colaborativo multiprofesional e interdisciplinar, detección, valoración e intervención de dificultades de aprendizaje, y conocimiento sobre técnicas específicas y en áreas específicas (logopedia, psicomotricidad...).
- V. Módulo de comunicación y relación con familias: colaboración y cooperación entre el centro, las familias y el entorno y comunicación y medios para favorecer la cooperación de las familias.
- VI. Módulo práctico: Adquisición de destrezas profesionales, conexión de los contenidos con la psicología del alumnado y las características del medio, selección, capacidad de uso y diseño de medios para la enseñanza, análisis de variables de aprendizaje, tareas administrativas, estrategias de intervención, valoración de experiencias.

- VII. Específica para especialistas: dificultades de aprendizaje y necesidades específicas vinculadas a discapacidades y desigualdades, y métodos de diagnóstico, orientación y asesoramiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARRANZ, P. (2003). La formación inicial del profesorado: modelos, demandas y prescripciones. *Anuario de Pedagogía*, 5, 75-101.
- BRINGHAM, F. (1993). Cross-Training: Faculty-Sharing between General and Special Teacher Education Programs. *Paper presented at the Annual Meeting of the Indiana Federation, Council for Exceptional Children*. Indianapolis.
- DE MARTÍN, E. (2005). La formació permanent del professorat centrada en institucions d'educació secundària. *Educar*, 36, 97-106.
- ECHEVERRÍA, J. (2010). La formación permanente del profesorado en las sociedades del conocimiento. En T. Colén y B. Jarauta (coords.) *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: ICE-Horsori.
- FERNÁNDEZ, E., RODRÍGUEZ, H. Y RODRÍGUEZ, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto de "capitalismo académico". *RIFOP*, 68(24,2), 151-174.
- FORTEZA, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *RIFOP*, 70(25,1), 127-144.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: PPU.
- KAUFFMAN, J. M. (1994). Places of Change: Special Education's Power and Identity in an Era of Educational Reform. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 10, 610-18.
- LEÓN, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *RIFOP*, 70(25,1), 145-163.
- LIPSKY, D.K. Y GARTNER, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-796.
- LÓPEZ MELERO, M. (1990). La formación necesaria en una escuela de la diversidad: propuesta de cara a los nuevos Planes de Estudio. En M.A. Zabalza y J. R. Albete (Coords.). *EE y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- MURPHY, D.M. (1996). Implications of Inclusion for General and Special Education. *Elementary School Journal*, 96 (5), 469-493.
- PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Madrid: Cincel.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *RIFOP*, 68 (24,2), 37-60.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

- PERRENOUD, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *RIFOP*; 68(24,2), 103-122.
- RAULT, C. (2004). Los profesores noveles ante las necesidades especiales de los alumnos: bases para un modelo de formación del profesorado. *Anuario de Pedagogía*, 6, 277-297.
- SHKEDI, A. Y LARON, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a cas study of student teachers pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.
- SINDELAR, P.T. (1995). Full Inclusion of Students with Learning Disabilities and Its Implications for Teacher Education. *Journal of Special Education*, 29 (2), 234-244.
- VILLAR, L.M. (1990). El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal. Granada: Publicaciones de la Universidad.
- WARNOCK, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD DE BURGOS

Vanessa Delgado Benito, Raquel Casado Muñoz y Vanesa Ausín Villaverde

Universidad de Burgos

vdelgadobu@ubu.es

RESUMEN

La Universidad de Burgos viene realizando importantes esfuerzos para atender las necesidades educativas específicas del alumnado. Cuenta para ello con servicios como la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad que trata de orientar y dinamizar todas aquellas acciones realizadas por el profesorado y la comunidad educativa en general con la finalidad de dar respuesta a las necesidades detectadas. Destacamos el área de sensibilización y formación, con la elaboración y difusión de materiales de orientación al profesorado como la “Guía de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad”. Por otro lado, el interés en la formación de los profesores para atender a la diversidad en las aulas, se refleja en la programación del Instituto de Formación e Innovación Educativa, entidad sensible a las necesidades de los alumnos con discapacidad. Dedicamos este trabajo a analizar estas tres medidas de atención a la diversidad en nuestra universidad.

1326

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios más importantes que está experimentando la Universidad durante los últimos años es el acceso, cada vez mayor, de alumnos con discapacidad a sus aulas, en gran medida fruto de las políticas y medidas de integración educativa que se viene aplicando en nuestro país desde 1985 (Santa Olalla; Frías y Casado Muñoz, 2003) y ello no le resulta ajeno a la Universidad de Burgos (Casado Muñoz y Cifuentes García, 2003).

Efectivamente, la atención a la diversidad, concretamente a las personas con discapacidad, en las universidades españolas ha progresado en los últimos años, pero aún es necesario avanzar más para que los derechos de estas personas sean efectivos y se logre así una universidad competente y compatible con las del resto de Europa (Mirón et. al., 2005). Como señalan Bayot Rincón y Hernández (2002), las instituciones educativas han de ser conscientes de la riqueza de la diversidad y la necesidad de prestar los apoyos precisos para atenderla y fortalecerla. De acuerdo con Martínez (2010), permitir el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad no es suficiente, es necesario introducir en los planteamientos pedagógicos e institucionales cambios previos que faciliten el uso y la disposición de recursos tecnológicos y humanos necesarios para garantizar la equiparación de oportunidades.

En la Universidad de Burgos, el servicio encargado de atender todas las necesidades del alumnado con discapacidad para garantizarles la igualdad de oportunidades es la Unidad de

Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad, servicio sobre el que hablaremos detenidamente más adelante.

Actualmente, curso académico 2011/2012, un total de 69 alumnos/as con alguna discapacidad motórica, auditiva, visual o mental están matriculados en alguno de los grados o másteres que oferta la Universidad de Burgos, lo que supone un 14,5% más respecto al curso anterior. Tomando datos recientes facilitados por la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, observamos que 26 universitarios han iniciado estudios por primera vez en la institución académica (cuatro más que el curso anterior) y en cuanto al reparto por sexos, apenas existe una diferencia significativa ya que 37 son hombres y 32 son mujeres. Por centros, la Facultad de Humanidades y Educación es la que más alumnado con discapacidad suma siendo un total de 30 (figura 1).

1327

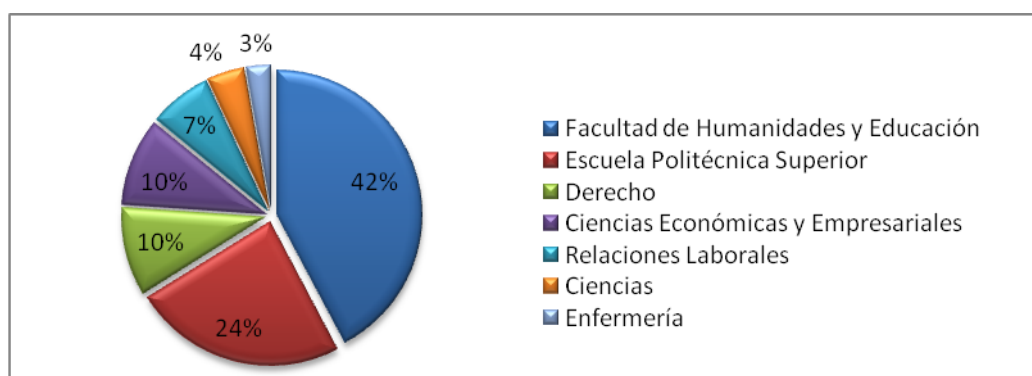


Figura 1: Alumnado con discapacidad en la UBU por centros (curso 2011/2012)

Fuente: Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad. (2011)

Atendiendo al tipo de discapacidad, encontramos que las discapacidades motóricas y visuales son las más comunes y por detrás se sitúan las auditivas. Por otro lado, llegan a nuestras aulas universitarias las denominadas "enfermedades emergentes" como el síndrome de Asperger o el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDH). También se está notando un aumento del alumnado con enfermedad mental y hay casos de alumnado con enfermedades del corazón o diabetes.

2. UNIDAD DE APOYO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UBU

El Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria de la Universidad de Burgos, sensibilizado por las necesidades de los alumnos con discapacidad, trata de unificar todas aquellas acciones y esfuerzos realizados por el profesorado y la comunidad educativa en general con la finalidad de dar respuesta a las mismas. En este sentido, en el curso 2002/2003 comenzó su funcionamiento la Unidad de Apoyo a estudiantes con discapacidad, a través de un convenio de colaboración de la UBU con la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León. La Unidad de Apoyo a estudiantes con discapacidad plantea el cumplimiento de los siguientes objetivos:

5. Facilitar la inclusión y mayor independencia posible de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario.
6. Potenciar la sensibilización y la solidaridad en el ámbito universitario hacia las personas con discapacidad.
7. Facilitar el acceso de las personas con discapacidad a los recursos y servicios de los que dispone la Universidad.
8. Propiciar la realización de acciones formativas relacionadas con la discapacidad.
9. Promover el desarrollo de investigaciones y estudios específicos sobre la Universidad y personas con Discapacidad.

Con este servicio dirigido a los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad, se pretende garantizar la igualdad de oportunidades y favorecer su integración y participación en la vida académica.

Los Estatutos que rigen el funcionamiento de la Universidad de Burgos, aprobados mediante Acuerdo 262/2003, de 26 de diciembre, concretamente al Capítulo II reconocen a los estudiantes *“el derecho a la igualdad de oportunidades, y a no ser objeto de discriminación por motivos de sexo, raza, religión, ideología, nacionalidad o por cualquier otra circunstancia personal o social, incluida la discapacidad, en el ejercicio de sus derechos académicos”* (artículo 148.2.b). Así mismo, se establece en el artículo 148.2.m, que la Universidad dispondrá de unas instalaciones y de unos servicios adecuados que permitan el desarrollo de los estudios y facilitará a los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad las condiciones de estudio así como las adaptaciones adecuadas para su correcta formación académica.

2.1. Áreas de actuación

Con objeto de responder a las demandas y necesidades de los estudiantes con discapacidad, la Unidad de Apoyo lleva a cabo sus actuaciones en base a las siguientes áreas (Universidad de Burgos, 2011):

- *Área de accesibilidad:* se trata de adecuar el medio físico universitario a las dificultades de los estudiantes con discapacidad realizando las adaptaciones arquitectónicas y de comunicación necesarias.
- *Área de asesoramiento y ayudas técnicas:* a través de la atención individualizada a cada alumno se conocen las necesidades relacionadas con el estudio y se determinan los apoyos que precisa. Se ofrece información y asesoramiento sobre prestaciones económicas, recursos sociales y se gestiona el préstamo de ayudas técnicas.
- *Área de sensibilización y formación:* dirigida a fomentar actitudes positivas hacia la discapacidad en la comunidad universitaria, mediante la realización y colaboración en actividades formativas, de sensibilización e intercambio de experiencias.

- *Área de voluntariado universitario:* se pretende promover y coordinar el voluntariado universitario para el desarrollo de aquellas tareas de apoyo al estudio y acompañamiento de los estudiantes con discapacidad.
- *Área de estudio e investigación:* colaborar en el estudio e investigación de temas relacionados con la diversidad así como promover su inclusión en actividades formativas existentes.

2.1.1 Área de sensibilización y formación

De todas las áreas de actuación anteriormente citadas, a continuación dedicaremos nuestra atención en la que hace referencia a la sensibilización y formación de la comunidad universitaria. Las actividades que se organizan pueden surgir por propia iniciativa del servicio ó pueden ser demandadas por distintas entidades o asociaciones. Siguiendo nuevamente las aportaciones de la Profesora M^a Ángeles Martínez (2010), las actuaciones desarrolladas en esta área a lo largo de los años de funcionamiento de la Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad pueden sintetizarse en la figura 2.

1329

Participación en actividades de sensibilización	- Reuniones de orientación con profesores/as. - Difusión entre el profesorado de la normativa sobre accesibilidad. - Propuesta para el borrador de los estatutos de la Universidad. - Coordinación con los IES y colegios para dar a conocer el servicio. - Visita a la Universidad de Burgos de alumnos/as de la Universidad de Catania (Sicilia) que estaban realizando el máster "Tutores de alumnos sordos".
Convenios de colaboración:	- Con ASPANIAS para que los alumnos/as con discapacidad intelectual realicen prácticas en la UBU. - Colaboración educativa para la realización de prácticas de los alumnos/as en el colegio López de Vicuña de Palencia dentro del ciclo de intérprete de lengua de signos; entre la UBU y la empresa MQD. - Asociación de Esclerosis Múltiple, Fedisbur, PROSAME, Asociación Síndrome de Down.
Campañas de sensibilización:	- Foro IntergAcción 2003. - Elaboración de la Guía de "Apoyo a los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos - Guía para el profesorado". - Colaboración con el área de Derecho Civil y el de Derecho Financiero en una Jornada sobre "La nueva protección de la discapacidad". - Colaboración con el Instituto de Formación del Profesorado en el diseño del programa de un curso de especialista sobre Accesibilidad y diseño para todos. - Prevención de accidentes de tráfico. - Día del voluntariado. - La figura del intérprete de lengua de signos - Esclerosis múltiple. - El deporte paraolímpico. - Concienciación sobre la importancia de la donación de sangre. - Día del donante universitario - Día internacional de las personas con discapacidad. -Taller de juegos (el estigma de la discapacidad)
Actividades de difusión:	- Participación en cursos (dirigidos a profesores/as, animadores socioculturales). - Organización y participación en diversos seminarios, congresos, jornadas... - Mejora del contenido de la web del servicio. - Realización de dípticos informativos. - Prensa, radio, televisión.
Formación continua	
Tutorización del alumnos/as en prácticas (Alumnado de Educación Social y Pedagogía)	

Figura 2: Actuaciones en el Área de sensibilización y formación

Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez (2010)

2.2. Guía de apoyo a los estudiantes con discapacidad - Guía para el profesorado

Una de las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo por la Universidad de Burgos es la edición de materiales didácticos como la *Guía de Apoyo a los estudiantes con Discapacidad* (Casado Muñoz et. Al., 2004), un recurso educativo, diseñado con motivo del “Año Europeo de las Personas con Discapacidad, dirigido a orientar y apoyar al profesorado en su práctica docente sobre la atención que requiere el alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas universitarias.

Con este material didáctico se persigue:

- Diseñar una herramienta de formación y orientación para apoyar al profesorado universitario en la atención a la diversidad.
- Favorecer la integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas de la universidad.
- Dar a conocer las principales necesidades de los estudiantes con discapacidad y facilitar respuestas educativas normalizadoras.
- Promover una educación de calidad donde la atención a la diversidad sea un principio básico.

Consta de 4 documentos-guía dirigidos al profesorado, todos ellos en formato de díptico (tamaño din A-4) y presentados en una carpeta, bajo un mismo tema: “*El apoyo a los/las estudiantes con discapacidad de la Universidad de Burgos*”.

El primer díptico, la guía general, explica los objetivos y el marco jurídico y da pautas sobre las actitudes y la convivencia en la Universidad. Las otras tres guías tienen la misma estructura pero cada una se refiere a una discapacidad concreta: visual, discapacidad auditiva y discapacidad motórica. Se desglosan en todas ellas: aspectos generales de cada discapacidad (concepto, clasificación), capacidades y necesidades, intervención educativa, evaluación y orientaciones para las relaciones sociales.

El lenguaje trata de ser sencillo (no demasiado técnico), para facilitar su comprensión y aplicación por profesores de diferentes áreas de conocimiento.

Señalan sus autores que “*no se trata de ofrecer un conjunto de recetas, sino algunos recursos que, según el estilo de trabajo de cada profesor, las características de la materia impartida y las capacidades del alumno, puedan constituir una referencia que facilite la relación docente-discente y reduzcan las dificultades del alumno ante los estudios por motivo de su discapacidad*” (Casado Muñoz et Al., 2004).

A rasgos generales, los criterios de actuación del profesorado universitario para favorecer la integración del alumnado con discapacidad en la Universidad son los siguientes (Casado Muñoz et. Al., 2004):

- *Tratar al alumno/a de forma natural.* Hemos de procurar evitar prejuicios, sobreprotección..., que impidan o dificulten una adecuada relación con el alumnado con discapacidad.
- *Centrarse en las capacidades y no en las limitaciones.* Una visión positiva de nuestros alumnos/as favorecerá su aprendizaje y la calidad educativa en su conjunto.
- *Dar un tiempo para normalizar la comunicación.* Si entendemos la actividad académica como un lugar de encuentro y participación, debemos adaptarnos a las posibilidades que esta nos brinda y en especial aquellas cuyas mayores necesidades se encuentran en la recepción y/o emisión de mensajes.
- *No rechazar la relación con una persona con discapacidad, por miedo a no hacerlo correctamente.* Es frecuente que cualquiera de nosotros nos sintamos incómodos al relacionarnos con las personas con discapacidad. Esta situación, provocada por el desconocimiento, podemos resolverla simplemente tratando de acercarnos a ellas con la mayor naturalidad posible. La relación y la experiencia hará el resto. En cualquier caso, es mejor equivocarse que hacer que la persona se sienta rechazada o ignorada.
- *Preguntar, directamente cómo podemos ayudar.* Quien mejor nos puede informar de sus necesidades es la propia persona.
- Si por la discapacidad pueden existir notables dificultades en la comunicación, *debemos asegurarnos de que hemos entendido el mensaje de nuestro alumno/a* y que, a su vez, él también nos ha comprendido. Recursos, como dar tiempo necesario, emitir mensajes claros, repetir el mensaje del alumno/a..., pueden facilitar esta labor.
- *Facilitar y colaborar en la incorporación de las ayudas técnicas en el aula.* Para ello es importante conocer los recursos o apoyos educativos que precisa el alumno/a para su integración académica (frecuencias moduladas, ordenadores adaptados, lupas...).

La Guía se elaboró con carácter abierto, sujeta a la práctica, la crítica y la mejora. Es decir, abierta a las sugerencias y aportaciones de la propia comunidad universitaria burgalesa y cualquier otra persona o institución que lo deseara con el ánimo de mejorarla y enriquecerla en el futuro. En este sentido, ha servido también de pauta para que otras universidades españolas y latinoamericanas realizaran experiencias similares.

Se partía igualmente de la premisa de que nos podríamos encontrar en el futuro con otras discapacidades de las que también se necesitaría información y formación. A este último tema nos dedicamos en el siguiente punto.

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UBU EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Al hablar de formación del profesorado, haremos de nuevo mención a los Estatutos nuestra universidad, concretamente el artículo relativo a los fines donde hace referencia explícita a “*la formación continuada y el perfeccionamiento de los miembros de la comunidad universitaria*” (artículo 4.a). Atendiendo a los derechos del personal docente e investigador, el artículo 123

consagra como derecho *“tener acceso a la formación permanente que le permita mejorar su capacidad docente e investigadora”*.

La Universidad de Burgos, a través del Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE), desde el curso académico 1998/1999, da cumplimiento a los fines manifestados en los párrafos anteriores y proporciona los recursos y procedimientos que garantizan el derecho a la formación de su profesorado. En consonancia con García y Maquilón (2010), en pleno siglo XXI la formación del profesorado universitario tiene que evolucionar con el fin de satisfacer las necesidades cambiantes de la sociedad.

En este contexto formativo, conscientes de la importancia de atender las necesidades que precisan los estudiantes con discapacidad, el Instituto de Formación e Innovación Educativa (IFIE) en colaboración con la mencionada Unidad de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, programa cursos de formación para el profesorado con objeto de ofrecerles pautas de intervención didáctica .

3.1. Acciones formativas realizadas por el IFIE relacionadas con la atención a la diversidad

A continuación se describen las acciones formativas relacionadas con la atención a la diversidad dirigidas al profesorado de la Universidad de Burgos y llevadas a cabo en distintos cursos académicos. En cada uno de ellos, mencionaremos algunos de los elementos que lo justifican y los objetivos perseguidos. Estos fueron redactados por las responsables de la Unidad de Apoyo, del Instituto de Formación e Innovación Educativa y también por los ponentes de los cursos. Los extraemos ahora de las Memorias del propio IFIE, estando disponibles, igualmente, en la web del mismo (www.ubu/ifie.es).

- Aproximación a la discapacidad (2005/2006)

Pretendía generar actitudes positivas en el profesorado para mejorar la integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad y su incorporación en el aula. Por ello se diseñó este seminario formativo con el fin de acercar y ayudar a conocer las implicaciones de la integración en el aula y dar a conocer las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, planteando respuestas normalizadas desde la filosofía del Principio de Igualdad de Oportunidades.

- Atención educativa del alumnado con deficiencia auditiva (2008/2009; 2009/2010; 2010/2011)

La presencia cada vez mayor del alumnado con deficiencia auditiva en la Universidad es desde hace años una realidad a la que debemos responder tanto a nivel institucional, poniendo todos aquellos recursos que están a nuestro alcance (equipos de FM, Intérpretes de Lengua de Signos...) como por parte del profesorado, dando respuesta a las necesidades del alumnado dentro del aula. La heterogeneidad de personas con deficiencia auditiva es enorme, no sólo en cuanto al grado de pérdida auditiva, el momento de aparición o el lugar donde se localiza la

lesión, sino también por la experiencia educativa, el apoyo familiar, la rehabilitación logopédica, el ámbito de relaciones sociales... Este curso pretendía acercar al profesorado a esta discapacidad para comprenderla y poder garantizar el acceso al currículo y la igualdad de oportunidades de dichos/as alumnos/as.

- **Atención educativa al alumnado con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (2010/2011)**

Llegar a la Universidad para las personas con TDAH supone una carrera de obstáculos, y para conseguirlo hay detrás mucho esfuerzo personal y mucho apoyo familiar y de especialistas. Facilitar el tránsito de estos alumnos/as a la Universidad y conseguir una buena adaptación supone un reto para ellos/as y para la institución que repercutirá enormemente en su rendimiento académico. Si algo caracteriza a la persona con TDAH son las dificultades para lograr y mantener la atención, la impulsividad y sobreactividad motora (con la edad decrece espontáneamente) y que se manifiesta en problemas en el contexto educativo y dificultades para adaptarse a las normas. El objetivo de este curso era conocer y profundizar sobre los/as estudiantes con este trastorno cuando llegan a la universidad, qué dificultades tienen y que tipos de apoyos necesitan del profesorado y de la propia institución.

1333

- **La enfermedad mental en el contexto universitario. Criterios de actuación (2010/2011)**

La Universidad, como institución al servicio de nuestra sociedad, está tendiendo a prestar servicios cada vez más encaminados a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, promoviendo y coordinando distintos tipos de programas. En este sentido una de las preocupaciones de la Universidad de Burgos, es atender los posibles problemas psicológicos que presentan las personas que forman la comunidad universitaria. Los estudiantes constituyen un alto porcentaje de la población universitaria y, como toda persona, pueden ser vulnerables ante las enfermedades mentales o trastornos que pueden afectar a su funcionamiento no sólo como estudiantes sino en las distintas facetas de la vida. Muchos jóvenes experimentan cambios en su conducta, ven perturbado su funcionamiento diario debido a que presentan estados de ansiedad, miedos y fobias, respuestas de estrés, estados depresivos, ideas de suicidio, problemas con la alimentación, dificultades para dormir, adicciones, etc., realidad que hemos podido constatar desde nuestra práctica docente. La enfermedad mental está presente en nuestras universidades, en nuestras aulas y la mayor parte de las veces pasa desapercibida, resultando invisible a nuestros ojos. Algunos alumnos lo comunican, pero otros muchos, principalmente por miedo al estigma, conviven con su enfermedad sin recibir la ayuda o apoyo que pudieran necesitar. Con el presente curso se pretendió dar a conocer esta realidad a la comunidad universitaria y proporcionar alternativas de actuación, con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y la convivencia universitaria.

- **Curso básico de comunicación en lengua de signos (2010/2011)**

La incorporación del alumnado sordo en la Universidad de Burgos, cuyo principal vehículo de comunicación es la lengua de signos, es muy reciente y más reciente todavía es el reconocimiento de la lengua de signos como lengua de las personas sordas (*Ley 27/2002 de 23*

de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas). Actualmente en nuestras aulas hay alumnos/as que utilizan dicha lengua a través de la figura del intérprete de lengua de signos y por ello nuestra inquietud por dar a conocer al profesorado y al PAS cómo se comunican las personas sordas, su estructura.... Con este curso, se persiguió formar acerca de los fundamentos generales relacionados con las personas sordas y la lengua de signos española así como conocer aspectos básicos de comunicación para iniciar una conversación con personas sordas.

- **Atención educativa del alumnado con autismo de alto funcionamiento (Síndrome de Asperger) (2011/2012)**

Estos últimos años estamos asistiendo a la incorporación a las aulas universitarias de alumnos con Síndrome de Asperger, TDAH ó enfermedad mental, lo que los expertos han llamado las *discapacidades emergentes*. En la UBU la incorporación de estudiantes con diagnostico de Asperger es muy reciente (curso 2010/11), pero es una situación que se va a ir dando con mayor frecuencia, ya que con los apoyos adecuados estos alumnos consiguen superar todas las barreras y dificultades de etapas anteriores y ganarse por derecho propio su acceso a la Universidad. Ante estas nuevas realidades, la formación de los docentes es clave para su adaptación al ámbito universitario. Una formación dirigida no sólo a conocer las características, dificultades y capacidades que presentan estos alumnos sino también el aprendizaje de estrategias y herramientas para una adecuada atención en el aula.

4. CONCLUSIONES

Las iniciativas llevadas a cabo en la Universidad de Burgos para atender la diversidad de alumnado en las aulas a través de la Unidad de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad y el Instituto de Formación e Innovación Educativa han contribuido a crear un modelo de servicio de características similares al del resto de universidades del ámbito nacional. Todo ello, fomentando la respuesta a las necesidades educativas específicas derivadas o no de una discapacidad, contribuyendo de esta forma al cumplimiento del derecho a la igualdad de oportunidades de todos los miembros de la comunidad universitaria.

Como mejoras para el futuro, consideramos, además de continuar en las labores de apoyo y formación analizadas en este trabajo, que sería necesario ampliar la Guía de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad dirigida al profesorado, incluyendo las denominadas "enfermedades emergentes" como el síndrome de Asperger, el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y la enfermedad mental ya que, como hemos indicado, todas ellas tienen una presencia cada vez mayor en nuestras aulas universitarias. Igualmente, quedaría por evaluar el impacto que la Guía ha tenido en el trabajo docente de los profesores universitarios a los que se dirige.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUERDO 262/2003, de 26 de diciembre, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Burgos. (BOCYL 251 de 29 de diciembre de 2003).
- CASADO MUÑOZ, R. et Al. (2004): *Apoyo a los estudiantes con Discapacidad en la Universidad de Burgos. Guía para el Profesorado*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- CASADO MUÑOZ, R. y CIFUENTES GARCÍA, M.A. (Coords.) (2003): *El acceso al empleo y a la Universidad de las personas con discapacidad. Barreras y alternativas*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- BAYOT, A.; DEL RINCÓN, B. y HERNÁNDEZ, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 70-92. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/xkdGTa> [Consultado el día 15 de enero de 2012].
- GARCÍA, M^a.P. y MAQUILÓN, J.J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. *REIFOP*, 14(1), 17-26. Disponible en: <http://bit.ly/A2khYW> [Consultado el día 12 de agosto de 2011].
- MARTÍNEZ, M^a A. (2010). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos*. Tesis doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Burgos.
- MIRÓN, J.A.; GALLEGO, J.A.; ALONSO, M. y GARCÍA, J.L. (2005). *Universidad y discapacidad: diagnóstico de la situación. I Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad*. Salamanca: Gráficas LOPE.
- SANTA OLALLA, G.; FRÍAS, M. S. y CASADO MUÑOZ, R. (2003): Orientaciones para mejorar la atención educativa de los estudiantes universitarios con discapacidad: una guía para el profesorado. I Congreso Internacional y XX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Barcelona
- UNIVERSIDAD DE BURGOS (2011). *Unidad de Apoyo a estudiantes con discapacidad*. (Documento electrónico). Disponible en: <http://bit.ly/AoEhzi> [Consultado el día 22 de enero de 2012].

ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD DESDE EL PATROCINIO DEL ALUMNO

Alejandra Huertas Romero; María Rosa Salas Labayen

Universidad Pontificia Comillas

ahuertas@rec.upcomillas.es

RESUMEN

Todas las personas presentamos fortalezas y debilidades. Para poder desarrollar las fortalezas y poder convertir las debilidades en nuevas cualidades necesitamos dos condiciones: oportunidades y aprendizaje. Las oportunidades son las condiciones necesarias que permiten sentar las bases para el desarrollo personal y social. Son externas al individuo y deben implementarse desde los distintos subsistemas que conforman la sociedad. Por otro lado, a través del aprendizaje podemos convertir nuestras áreas de mejora en nuevas habilidades que nos orientan al cambio y al desarrollo personal. Estas dos condiciones se perfilan como tareas esenciales a realizar desde las oficinas y servicios de apoyo a la discapacidad en las universidades españolas. La propuesta sugerida desde la presente comunicación es el apoyo y la atención a las necesidades que presenta el alumno con discapacidad desde el patrocinio con el fin de alcanzar su promoción.

1336

El desarrollo de la normativa en materia de atención a la discapacidad de las últimas tres décadas ha permitido el avance, cada vez más significativo, en aspectos como la visibilización del colectivo, la conquista progresiva de derechos individuales, así como un incremento de la participación activa de las personas con alguna condición de discapacidad en los distintos entornos públicos y de participación social.

La presente Declaración de Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), como bien sabemos, ha supuesto un hito en el cambio de la visión y conceptualización de la discapacidad. La sociedad aparece hoy como agente activo y responsable de una realidad que otrora, era responsabilidad individual.

Cobra sentido en éste nuevo marco legislativo y conceptual, donde la sociedad tiene la responsabilidad de favorecer los mecanismos, procesos, medios, estrategias, etc. que permitan la plena participación de las personas, hablar de la **gestión de oportunidades**.

La gestión de oportunidades es una de las funciones principales de las oficinas y servicios de atención a la discapacidad en la universidad. Es un hecho constatado que la existencia y el acceso a las oportunidades permite el desarrollo y la participación de la persona en su entorno. Sin duda esto es así en cualquier nivel, desde los grupos primarios de convivencia como es la familia, hasta aquellos otros secundarios como los distintos subsistemas en los que se organiza nuestra sociedad (educativo, legislativo, sanitario, político, económico, etc.).

Las oportunidades deben situarse en el entorno, y éste a su vez debe generar las condiciones propicias para que el individuo pueda ejercer de forma práctica el ejercicio de sus derechos.

Son por tanto las distintas instituciones, las que en el ámbito de su desarrollo deben implementar las medidas que concreten y garanticen el libre acceso a las oportunidades. En el caso del espacio de educación superior, la casi totalidad de las universidades nacionales cuentan con servicios de apoyo a la atención a personas con discapacidad/enfermedad. Son éstos servicios y/u oficinas las que han ido dotando al entorno universitarios de una estructura cada vez más consolidada e integrada en la gestión de oportunidades de éste colectivo. Las acciones orientadas a la accesibilidad universal, la dotación de recursos y medios técnicos, los apoyos humanos, la realización de las adaptaciones y ajustes razonables, la sensibilización y formación en torno a las cuestiones específicas referidas a la discapacidad, la elaboración de normativa interna, protocolos y guías así como las aportaciones del diseño para todos para una universidad inclusiva, son pruebas de ello.

La gestión de oportunidades se constituye como el elemento que con carácter esencial permite el acceso y la permanencia y la participación de las personas con discapacidad al entorno educativo de educación superior.

Gestión de oportunidades

- Accesibilidad universal a entornos, procesos y servicios.
- Dotación de recursos, medios técnicos, apoyos humanos,...
- Realización de adaptaciones y ajustes razonables.
- Desarrollo de normativas internas basadas en los principios de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad
- Creación de estructuras de apoyo.
- Sensibilización y formación en torno a cuestiones específicas relacionadas con la discapacidad.
- Dotación presupuestaria
- Creación de espacios de encuentro y discusión.
- Atención, apoyo y seguimiento al alumno
- ...

Sin duda, queda mucho por hacer para alcanzar una sociedad que ofrezca una estructura sólida y universal de oportunidades. Los indicadores de ese avance serán por ejemplo, el incremento de estudiantes con discapacidad que acceden a estudios superiores, la movilidad internacional, la integración laboral en puestos cualificados, etc. Sin embargo, es necesario señalar que en el momento actual, las universidades españolas a través de los distintos servicios de apoyo, vuelcan sus esfuerzos en la implementación progresiva de medidas, recursos, dotación de técnicos, programas, presupuestos... que garanticen el arraigo de un sistema de oportunidades.

Sin lugar a dudas, el trabajo realizado hasta el momento es importante y tiene que seguir siéndolo. La dotación de recursos, la investigación, la sensibilización a sectores cada vez mayores de la población requiere aún de nuestra atención y conocimiento. Pero hay más, si bien debemos continuar con esta labor esencial, es igualmente necesario que pongamos nuestro foco de atención en otro aspecto: el apoyo al aprendizaje.

El aprendizaje es aquello que nos permite convertir lo que no sabemos en una nueva área de conocimiento, desempeño, comportamiento, etc. Es lo que nos permite hacer cambios personales significativos y consecuentemente progresar como personas de acuerdo a nuestras capacidades, intereses y propósitos. Hablar de aprendizaje no es hablar sólo de áreas de conocimientos, o más concretamente de las ideas que aportan las distintas disciplinas o marcos teóricos, incluye además aspectos importantes como la práctica activa basada en repetición y entrenamiento, una vivencia personal donde el conocimiento y la práctica adquieren sentido para la persona y finalmente, una variable fundamental: el resultado. El aprendizaje que no mueve al cambio ¿para qué sirve?

El Espacio Europeo de Educación Superior sienta las bases de una nueva ordenación de los estudios universitarios. Los aspectos básicos de éste nuevo sistema ponen el acento en aspectos como la adquisición de competencias (frente al objetivo tradicional de adquisición de conocimientos), la utilización de metodologías docentes variadas con incorporación de nuevas tecnologías, el trabajo realizado por el estudiante, el proceso de aprendizaje, el protagonismo del alumno en el proceso, la responsabilidad compartida docente-estudiantes así como la importancia del docente como facilitador del aprendizaje, entre otros.

Estos cambios introducidos en el sistema de estudios universitarios, aparecen como positivos tanto en el aula como en el espacio de atención que ofrecen los servicios. Se pone de manifiesto que en ambos es preciso la participación y co-responsabilidad del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo sucede y no con poca frecuencia, que el alumno al que se le proponen e incluso proporcionan recursos y medios técnicos específicos orientados a favorecer su autonomía personal o mejorar su metodología de estudio, por ejemplo, lo desestime y lo abandone finalmente. Las razones que intervienen pueden ser la falta de conocimiento de la aplicabilidad del mismo, la falta de entrenamiento, o la falta de interés hacia nuevos métodos o estrategias que optimicen su desempeño, lo cual le conduce de nuevo, a un nivel de funcionamiento conocido y adquirido con anterioridad, sin duda útil y adaptado a necesidades y requerimientos pasados. La falta de conocimiento sobre los recursos técnicos propuestos, así como la falta de experiencia y entrenamiento previo en el uso y adquisición de productos de apoyo que contribuyan a habilitarle en su desempeño, hace que se produzcan situaciones como las referidas. Salir del área de confort de lo conocido y aventurarse en procesos nuevos que suponen cambios requiere sin duda voluntad y procesos de adaptación. No se trata por tanto de que el alumno sepa o no cómo se usa un nuevo programa "x", eso carece de importancia. Lo que sí es significativo es que el alumno se quede varado en aprendizajes anteriores que no se ajustan a las necesidades ni de su situación ni de sus objetivos presentes. Es decir, la

metodología de estudio, los recursos y medios empleados, los apoyos prestados, muchas veces desde la familia, requieren ser revisados y actualizados en aras de dar respuestas eficaces a los objetivos del aquí y el ahora. Esto es en realidad un proceso que debe darse de manera natural en todas las personas con motivación de crecimiento personal y profesional. Reconocer qué sabemos y qué debemos aprender para acercarnos a nuestros objetivos es algo necesario y de vital importancia para todos. Pero no es tarea fácil. Por ésta razón, la atención y el seguimiento al alumno en éste proceso es importante para su promoción.

El apoyo al aprendizaje individual, atendiendo a los procesos individuales de cada uno, puede realizarse desde distintas posiciones. **El patrocinio** es una de ellas.

El patrocinio supone un cambio en el foco de nuestra atención. Si bien la acción tutorial o la atención al alumno se ha venido centrado en “situaciones de necesidad”, “crisis”, “resolución de problemas”, el concepto de patrocinio nos invita a hacer un cambio en nuestra orientación de trabajo. El centro de interés pasa a lo que el alumno es, sus cualidades, sus competencias, lo que puede hacer y lo que puede aprender, e implica la promoción de éstas.

El patrocinio, tiene que ver con una comunicación entre profesor- alumno, técnico- alumno, donde se clarifiquen cuáles son las fortalezas que apoyan y refuerzan al alumno en su desempeño como estudiante, independientemente de cuál sea su limitación. Saber qué puedo hacer, con total claridad y distinguir qué necesito aprender para contribuir de forma co-responsable en el proceso enseñanza- aprendizaje forma parte de éste acompañamiento.

Hablar de patrocinio significa reconocer las cualidades que caracterizan al alumno y ponerlas en valor. Éstas cualidades o fortalezas son las que le van a permitir no sólo tener un buen desempeño académico, sino también establecer relaciones igualitarias que le permiten participar activamente de la dinámica universitaria y responder a sus requerimientos. Pero significa además, saber que junto a esas fortalezas que nos ayudan a hacer las cosas fácil y bien, tenemos otras áreas que no desempeñamos con la misma destreza. Reconocerlas es ponerse en disposición de distinguir qué puedo aprender para aumentar las cualidades e ir creciendo en mi desempeño.

Incorporar el concepto de patrocinio en nuestra labor como técnicos y extenderla al resto de la comunidad universitaria, supone una contribución clave al principio de normalización que todos conocemos y respetamos. Atender al alumno en el momento evolutivo que plantee, pero dentro de un proceso continuado de aprendizaje personal, supone participar y contribuir a un plan de desarrollo donde facilitaremos las condiciones necesarias para que esto se produzca.

Las cuestiones a tener en cuenta en el patrocinio son:

- Reconocer y valorar y fomentar las capacidades y cualidades que presenta el alumno para ponerlas al servicio de su promoción.

- Identificar áreas de desarrollo (qué tiene que aprender para aumentar sus cualidades y mejorar su desempeño).
- Examinar los recursos disponibles (personales, materiales, técnicos, humanos, etc.).
- Determinar los recursos necesarios para lograr el objetivo.
- Identificar con claridad los objetivos propuestos tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje, la gestión de oportunidades y/o apoyo en el proceso individual de aprendizaje (toma de decisiones, determinación de recursos, planificación, etc.).
- Favorecer las condiciones necesarias que permitan éste proceso.
- Señalar los indicadores para el seguimiento del proceso.
- Concretar la metodología de seguimiento.
- ...

Reconocer que la persona, cualquier persona, con una condición de discapacidad o no, se encuentra en un proceso continuo de aprendizaje, permite ponernos al servicio del desarrollo de la misma, en el momento, que se produzca.

BIBLIOGRAFÍA

- DÍEZ, E., ALBA, A., VERDUGO, M.A., CAMPO, M., SANCHO I., SÁNCHEZ, S., CALVO, I., Moral, E. Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. Inico.
- DILTS, R. (2004). Coaching: herramientas para el cambio. Urano.
- INSTRUMENTO DE RATIFICACIÓN DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006.
- LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- MAX-NEEF, M. (1993). Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Nordan-Comunidad.

REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS PARA LA ATENCIÓN A LAS NEE DE LOS ALUMNOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

María Rosa Salas Labayen; Alejandra Huertas Romero; Belén Urosa Sanz; Isabel Muñoz San Roque; María Martínez Felipe.

Universidad Pontificia Comillas (Madrid, España)

rsalas@chs.upcomillas.es

1341

RESUMEN

En la presente comunicación se pone de manifiesto el proceso de reflexión seguido por la Unidad de Trabajo Social y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) encaminado a la mejora de la atención a los alumnos con necesidades especiales en la Universidad Pontificia Comillas en su vertiente de formación del profesorado universitario. Se describen los cuatro pilares en los que se sustentó dicha reflexión, así como los aspectos formativos de ellos derivados. Se concluye con la explicitación de qué cambios se buscaban así como de los retos que aún quedan por abordar en el corto y medio plazo.

Derivado de las políticas de integración primero y de inclusión posteriormente, es un hecho cierto que el número de alumnos con discapacidad que llegan a las aulas universitarias ha crecido en los últimos años, aunque aún son un porcentaje mínimo del total de estudiantes en la educación superior. Y, sin embargo, esto no ha ido acompañado –o al menos no lo ha hecho con la eficacia deseable- de una preparación de los centros y profesores para atender específicamente a sus necesidades.

Un estudio realizado por Castellana y Sala en 2005 entre profesores y alumnos con discapacidad de 9 universidades españolas pertenecientes a diversas comunidades autónomas, muestra datos muy significativos en relación con el estado de la cuestión: un 84% de los estudiantes con discapacidad tienen algún problema para seguir las clases; el 96% de los alumnos piensan que es necesario que los profesores reciban formación específica respecto a la discapacidad; el 64% de los profesores han tenido alguna vez alumnos con algún tipo de discapacidad; en el 62% de los docentes afirma que esta situación crea sentimientos de inseguridad o incomodidad; el 72% de los profesores desconocían si en sus clases había alumnos discapacitados (más tarde abordaremos el tema de la “visibilidad”).

Hablar de aulas inclusivas en la Universidad es hablar de una forma de vida (en este caso, académica y social) que implica dotar a los estudiantes de oportunidades reales de desarrollo, de aprendizaje de calidad y de ausencia de discriminación. En este proceso, de múltiples protagonistas, los profesores resultan ser una piedra angular. Con este convencimiento, presentamos las reflexiones que dieron lugar, en la Universidad Pontificia Comillas al desarrollo

de una formación específica dirigida a los docentes con el fin de mejorar la atención prestada a estos alumnos.

Para abordar la temática central de esta comunicación es necesario, en primer lugar, contextualizar brevemente la formación de profesorado en la Universidad Pontificia Comillas.

Esta formación se inicia de manera sistemática en el año 1998 como respuesta a una reflexión realizada por el equipo rectoral de la Universidad, el Instituto de Ciencias de la Educación y algunos profesores especialmente implicados en temas de calidad docente.

A lo largo de estos 14 años esta formación ha ido cambiando y adaptándose a las necesidades de los docentes en el marco de una enseñanza de calidad. De este modo, se han impartido cursos de didáctica, TIC, metodologías propias de algunos estudios de la Universidad, cursos institucionales y relacionados con el EEES.

Desde los inicios se propuso que esta formación resultara, no sólo de interés para los docentes, sino también que supusiese un reconocimiento expreso de la misma. Por ello, la Universidad creó el DIFOPU o Diploma de Formación del Profesorado Universitario, de 200 horas de formación (150 mediante la realización de cursos y 50 por la presentación de un trabajo sobre el Proyecto Profesional del docente), valorados por la ACAP hasta con 1,5 puntos como curso de postgrado de formación docente y, además, el DIFOPU, tiene la peculiaridad de que es requisito *sine qua non* para la promoción a Profesor Propio de la Universidad.

En este marco, desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), se plantea la necesidad de formar a los profesores en la atención a los alumnos que presentan necesidades de diversa índole y que, una vez admitidos en la Universidad, no podía ser dejada su atención al libre albedrío derivado de la actitud (no siempre positiva) o de los conocimientos de sus profesores (casi siempre muy escasos).

Con el fin de dar cuerpo al convencimiento de la necesidad de formación en esta área, se realizaron varias reuniones entre el ICE y la directora de la Unidad de Trabajo Social, encargada de la atención a los alumnos con discapacidad y con problemas de aprendizaje.

Fruto de las reflexiones llevadas a cabo, se llega a un enfoque compartido en el que se pone el énfasis en cuatro aspectos:

1. La formación de los profesores debe estar incluida dentro del DIFOPU, no sólo como un aliciente para los profesores sino también como reconocimiento del interés mostrado en este ámbito y como manifestación explícita de la importancia que se concede a esta formación, que, en el fondo, es una forma de entender la misión de la Universidad
2. Esta formación debe provocar en los docentes de la Universidad un importante cambio: transformar la actitud hacia la atención a alumnos con diversas necesidades, pasando

de ser una carga pesada que le desborda a convertirse en un reto positivo para el profesor que enriquece a todos los protagonistas. Por ello, uno de los aspectos más importantes de esta formación debía ser un cambio en la mentalidad, de tal manera que se trabajaran los prejuicios personales y las posibilidades de eliminación de barreras que con frecuencia existen porque se desconoce cómo vencerlas

3. Evidentemente, un cambio actitudinal sólo se va a dar si se llega al convencimiento por parte del profesor de que va a encontrar una respuesta eficaz a los problemas de diversa índole que puede encontrar en el aula. Así pues, proporcionar esa respuesta debía ser uno de los objetivos de la formación. Dada la disparidad del profesorado de la Universidad (desde enfermeros y médicos a abogados, pasando por economistas, sociólogos, traductores, ingenieros, psicólogos o pedagogos, entre otros), también se puso de manifiesto la necesidad de dar una formación, aunque no fuera exhaustiva, sobre las situaciones que con más frecuencia se encuentran en la Universidad, de cómo éstas afectan a los estudiantes y de los recursos que pone a su servicio la propia Universidad.
4. Todos estos cambios se relacionan directamente con la capacidad de reflexión por parte del profesor sobre la discapacidad y las dificultades de aprendizaje como limitadores del progreso personal si no se proporciona a los alumnos las herramientas y las oportunidades adecuadas para minimizar sus hándicaps en beneficio de su aprendizaje y su inclusión

1. LA IMPORTANCIA DEL RECONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN

Dados los tiempos que corren, reconocer la dedicación y, por qué no decirlo, el esfuerzo que supone dedicar una serie de horas para formarse en la atención a alumnos con necesidades educativas es una piedra angular, no sólo para motivar a los docentes, sino también como una respuesta de la Universidad hacia las personas implicadas, sirviendo esta formación para la promoción profesional de los profesores.

2. EL CAMBIO ACTITUDINAL EN LOS PROFESORES

Con frecuencia los profesores universitarios manifiestan dos actitudes: una, excesivamente “aséptica” o “neutra” respecto a sus alumnos discapacitados o con otro tipo de dificultades y otra, la del rechazo. En el primer caso, el pensamiento podría verbalizarse como “yo les doy los medios para que aprendan, el resto es labor suya”. Y esto, siendo cierto en muchos casos, es difícil de lograr cuando en el aula tenemos un alumno con necesidades especiales. En el segundo caso, el pensamiento que subyace podría verbalizarse como “este alumno no puede..., no sabe..., nunca será capaz de...” amparándose en las limitaciones y en las dificultades y no en su capacidad real.

Es necesario, pues, que los docentes entiendan que por el mero hecho de estar en el aula, de recibir las explicaciones y recursos habituales e, incluso, por usar ciertos recursos

específicos, no siempre se dan las condiciones idóneas para que se efectúe el aprendizaje. Es imprescindible también que los profesores se desprendan de los prejuicios, muchas veces provenientes del “imaginario popular” sobre lo que *a priori* puede o no lograr un alumno –una persona, en el fondo- por el hecho de tener una dificultad, sin ser capaces de analizar más allá de lo que los ojos nos dicen o lo que los oídos nos permiten oír.

El cambio actitudinal es, con seguridad, el más complejo, el más complicado y el que requiera más esfuerzos, ya que todos llegamos al aula con prejuicios frecuentemente asentados de forma intensa en lo más íntimo de nuestros pensamientos. Muchos profesores, por deseabilidad social aceptan aparentemente de buen grado ante los demás la presencia de alumnos con necesidades especiales, pero en el diálogo interior consigo mismos sólo pueden ver las “dis” capacidades de los estudiantes y, en el mejor de los casos, sus propias carencias en relación con los recursos y herramientas necesarios para enfrentarse a estos alumnos de forma que adquieran sus competencias de forma adecuada y a ellos mismos sin ver lesionada su autoestima como docentes eficaces.

Por otro lado, y como es bien sabido, ninguna enseñanza es neutral y, del mismo modo que se transmite a los alumnos ciertos valores y modos de enfrentar la realidad, se transfiere nuestra propia aceptación o rechazo ante estos estudiantes de una forma mucho más sutil de lo que las propias palabras pueden indicar en un momento dado. Y esta manera de “estar con ellos” y no sólo “estar junto a ellos” es percibida no sólo por los afectados sino también por los demás alumnos. La forma en la que, como docentes, nos dirigimos a nuestros alumnos con necesidades especiales, el respeto mostrado por su trabajo y nuestra capacidad para considerarlos como “capaces” va a determinar, en gran medida, la autopercepción del afectado y la de sus compañeros.

Con la formación se pretenden conseguir, pues, **tres objetivos**: el primero, un cambio en las actitudes docentes. Por una parte, desde la toma de conciencia por parte del profesor de sus propias capacidades y recursos personales y profesionales y por otra, desde la convicción de que tener una necesidad especial no implica ser incapaz de lograr metas académicas, personales y sociales y que éstas con frecuencia se consiguen no “gracias a” la ayuda, sino “a pesar” de la falta de apoyo. Es decir, que las personas con necesidades especiales luchan por lograr sus metas y los docentes podemos facilitar o entorpecer su camino según nuestra actitud y los medios que pongamos a su servicio en el aula; ellos también son nuestra responsabilidad; y su fracaso es, en cierta medida nuestro fracaso y sus éxitos son, en cierta medida, nuestros éxitos.

El segundo objetivo a lograr es que los docentes pasen de considerar al alumno con discapacidad como “una carga” a pensar que es un reto, un estímulo y un desafío (en su sentido positivo) que va a enriquecer a todos y llegar a buen puerto va a lograr, entre otros efectos, que seamos mejores personas y mejores docentes.

El tercer objetivo se dirige a la necesidad de que los profesores asuman como propia una actitud “prosocial”, en la que el alumno con necesidades especiales sea valorado en su justa medida transmitiendo al propio estudiante y a sus compañeros la seguridad necesaria para sentirse todos parte de un mismo proceso.

3. LA NECESIDAD DE DAR RESPUESTAS A LOS PROFESORES. NECESIDADES DE LOS ALUMNOS, IMPACTO EN SU VIDA ACADÉMICA Y PERSONAL. RECURSOS

Lograr un cambio en las actitudes resulta fundamental, pero no es suficiente: un profesor que desea atender adecuadamente a sus alumnos con Dificultades debe disponer también de herramientas para poder hacerlo. Con frecuencia las actitudes negativas hacia los alumnos con necesidades especiales no son más que una manifestación del miedo a no saber cómo atenderles.

Para dotar a los profesores de herramientas adecuadas debemos empezar por formarles sobre aspectos tan básicos como qué es la discapacidad, cómo afecta al aprendizaje, a las relaciones sociales y a la propia imagen. Muchos profesores no tienen, además, cualificación para detectar alumnos con problemas “poco evidentes”: dificultades en el aprendizaje derivadas de problemas en las habilidades instrumentales básicas, desórdenes psiquiátricos, efecto del consumo de sustancias, falta de habilidades para el estudio... Con frecuencia se repiten estereotipos –que, por otro lado, se comparten en los niveles educativos previos a la universidad-, calificando a estos estudiantes como vagos, incapaces, rebeldes, poco motivados... sin hacer un análisis más allá de lo aparentemente evidente, que permita detectar que, en realidad, estos alumnos tienen auténticas dificultades que no son tanto cognitivas o motivacionales como de falta de recursos para poder llegar a adquirir ciertas competencias.

Dar herramientas a los docentes para detectar situaciones especiales en las que se hace necesaria una intervención específica es otro de los objetivos de la formación. Estas herramientas van desde el apoyo explícito al profesorado sobre cómo actuar en las distintas situaciones hasta los servicios de apoyo psicológico gratuito o la unidad de intervención psicosocial, pasando por la adaptación de recursos en el aula, la adquisición de materiales específicos o las adaptaciones en los servicios comunes de la Universidad (rampas de acceso, WC adaptados, ordenadores con los programas que el alumno precisa, apoyo en la docencia y la evaluación, actuaciones en situaciones especiales que se pueden producir como consecuencia de una discapacidad, etc.).

Saber que se puede contar con estos apoyos produce un efecto sobre el bienestar docente que colabora eficazmente en la aceptación de los alumnos con necesidades especiales.

Una actitud positiva y proactiva apoyada en herramientas accesibles para los docentes hace que éstos se impliquen con sus alumnos discapacitados o con dificultades sin prejuicios y sintiéndose responsables de su progreso.

4. LA IMPORTANCIA DE LA REFLEXIÓN DE LOS PROFESORES

Ningún proceso formativo está completo si no se une a la reflexión. En este caso, se trata de proporcionar a los profesores de la Universidad un espacio para la reflexión sobre su actitud, sus miedos, sus preocupaciones, sus dudas, sus inseguridades... en relación con la atención a alumnos discapacitados o con necesidades de apoyo especiales.

1346

Con frecuencia podemos encontrar que los prejuicios provienen de la ignorancia, de los mitos que son socialmente admitidos, de un sentimiento de soledad, de la necesidad de sentirnos infalibles ante nuestros estudiantes (¡cómo le explico a mi alumno ciego...!, ¡Qué hago si pregunto a mi alumno y no puedo entender su respuesta!...), de luchar entre la deseabilidad social y mis propios temores y rechazos o de la sensación de que si hago excepciones soy injusto. Reflexionar sobre esto es fundamental ya que permite a los profesores compartir sentimientos comunes con los que a veces ellos mismos no se encuentran cómodos, pero tampoco saben cómo cambiar.

Así pues, la reflexión en un ambiente de total libertad, sin que se sientan coaccionados por lo que piensen y compartiendo estos sentimientos es un aspecto básico de la formación ofrecida a los profesores.

La reflexión debe llevar también a los profesores a hacerse conscientes de que son necesarios los cambios actitudinales ya mencionados, ya que “el alumno”, sin nombre ni apellidos no existe; en las aulas tenemos estudiantes reales, con problemas reales, que no son un mero número ni únicamente una estadística. Debemos saber que estos alumnos se enfrentan día a día con retos que afectan, incluso a su supervivencia, y que nosotros no tenemos el derecho de ponerles más trabas y, antes bien, es nuestra obligación poner en sus manos todas las oportunidades materiales y personales para que tengan una auténtica posibilidad de progresar en el ámbito académico y social.

La reflexión implica también una mirada hacia dentro, hacia lo que cada profesor hace y sabe, analizando críticamente (lo cual no quiere decir necesariamente que sea desde una crítica negativa) cómo son sus intervenciones en el aula y cómo mejorar lo que se debe mejorar y cómo potenciar lo que se hace correctamente.

¿QUÉ BUSCAMOS?

Hasta este momento se han expuesto las reflexiones que dieron lugar a la inclusión de un programa formativo en la Universidad Pontificia Comillas de cara a la atención a alumnos con necesidades especiales de apoyo en el marco de la Universidad. Pero falta una última reflexión: ¿qué buscamos con esta formación?

Podemos responder diciendo que buscamos un cambio en los docentes producido por la reflexión sobre la propia práctica docente y la introspección sobre los pensamientos y las ideas preconcebidas, de tal manera que su fruto sea la comprensión de la discapacidad y las dificultades de aprendizaje como algo que nos atañe a todos (profesores, PAS, directivos, alumnos implicados, compañeros, familias...) y de lo que todos somos responsables. Esta reflexión, unida a la formación específica, permitirá a los profesores comprender las exigencias de una Universidad inclusiva de la que todos formamos parte y mostrarse sensibles hacia las necesidades y potencialidades de estos alumnos. Ser empático con estos estudiantes –sin entrar en la sensiblería- se muestra como una necesidad, casi como un deber por parte de los docentes.

Buscamos, desde los centros implicados en ello, que los profesores de la Universidad sean capaces de atender de forma diferenciada a los alumnos para potenciar sus capacidades, minimizar sus hándicaps y ofrecerles, realmente, una igualdad de oportunidades desde el convencimiento de la valía de la acción docente. Admitir que hay estudiantes “diferentes”, capaces de llegar a ser excelentes alumnos primero y profesionales después, implica negarnos a admitir la uniformidad *per se* y ser conscientes de nuestro papel de ayuda, apoyo y soporte moral para estos estudiantes desde propuestas inclusivas.

Buscamos, por otra parte, que los profesores conozcan los recursos que la universidad pone a disposición de estudiantes y docentes para atender a las necesidades de unos y otros, tanto si éstas son puntuales como si requieren de un apoyo expreso a lo largo de todos sus años de permanencia en la misma. Saber que desde la Universidad hay una respuesta ante los problemas y dificultades ayuda en la seguridad de los profesores y minimiza los sentimientos negativos derivados del miedo o de la misma ignorancia.

Estos servicios son, entre otros, la Unidad de Trabajo Social, de referencia cuando llega un alumno discapacitado a la Universidad y desde la que se busca no sólo gestionar los recursos materiales e incluso personales (creación de becas y ayudas para los propios estudiantes afectados o para otros que apoyen a éstos), sino también trabajar con el estudiante desde el punto de vista personal con el fin de analizar con él sus fortalezas y que éstas sirvan de apoyo para la mejora personal; el Servicio de Atención Psicopedagógica, orientada a los estudiantes con dificultades que afectan a su aprendizaje o relaciones sociales, proporcionando pautas y apoyo a los mismos; La Unidad de Intervención Psicosocial Psicoterapia y Psicología Clínica (UNINPSI), en la que trabajan diversos profesionales para dar respuesta a problemas más

complejos y en la que pueden ser atendidos alumnos de la Universidad; Los Departamentos, en los que se aborda la forma más adecuada de trabajo con los alumnos discapacitados, poniendo en común los profesores adscritos a los mismos sus preocupaciones, propuestas, metodologías... en relación con los alumnos que presentan necesidades especiales de apoyo; el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), desde donde se programa la formación de los profesores.

Buscamos, por último, que los docentes sean conscientes de las limitaciones de sus alumnos, de cómo ayudarles y de su importante papel en el progreso personal de estos estudiantes.

Para lograr estos objetivos formativos se ha diseñado un curso y un taller bajo la denominación "La atención de alumnos con necesidades educativas especiales en la universidad".

HACIA DÓNDE CAMINAR

Pensamos que, con lo puesto de manifiesto hasta ahora, hemos comenzado el camino..., pero aún queda mucho por hacer y somos conscientes de ello. Sin embargo, dar el primer paso es ya empezar a recorrer el sendero. Hay que mejorar la formación, hay que hacerla permanente, debe llegar a todos, debe ser compartida con otros servicios de distintas universidades (crear redes interuniversitarias)... El desafío no es sólo para los profesores y los alumnos; el reto es también para la Universidad en su conjunto porque el reto es para toda la sociedad, que debe ser aún más justa y debe proporcionar las mismas oportunidades a todos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCANTUD, F. (1997). Universidad y discapacidad. Valencia. Lliso.
- ARNAIZ, P. (2003). La educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga, Aljibe.
- CASTELLANA, M. Y SALA, I. (2005). Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad, Salamanca, 25 noviembre. Disponible en: <http://www.observatoriodosmedios.org>
- ECHEITA, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid. Narcea.
- IMBERNON, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Bar. Grao
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (2007). Aulas inclusivas. Madrid. Narcea.

¿RESULTA CONVENIENTE SISTEMATIZAR EL PROCESO DE ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD?

Escorza Piña, Susana
Universidad de Cádiz
susana.escorza@uca.es

1349

RESUMEN

Nos planteamos esta cuestión como punto de partida ya que, afortunadamente, cada día son más las personas con discapacidad que acceden a la Universidad y resulta evidente que debemos ofrecerles una atención adecuada en cada momento desde los Servicios específicos que existen y que están destinados a ello.

Nos centraremos en el colectivo del alumnado, pues la realidad nos dice que son el más numeroso en nuestras aulas.

Detallaremos las fases fundamentales que deben contemplarse para poder llevar a cabo este proceso de una forma coherente y justa, describiendo los pasos que, a nuestro entender, podrían seguirse desde que la persona con discapacidad se plantea iniciar sus estudios universitarios hasta que los acaba, insertándose posteriormente en el mundo laboral.

INTRODUCCION

Para poder llevar a cabo una atención satisfactoria y que garantice el ofrecimiento de respuestas a las demandas realizadas por las personas con discapacidad que forman, o van a formar, parte de la comunidad universitaria, debemos plantearnos una serie de acciones que, a nuestro entender, estarán articuladas en dos fases fundamentales. Se trata, por tanto, de sistematizar el trabajo y convertirlo en un procedimiento fundamentado que nos permita proporcionar una adecuada atención y respuesta a las demandas de este colectivo.

Diferenciaremos y profundizaremos en las dos fases fundamentales de las que hemos hablado en líneas anteriores y que son las siguientes:

Fase 1.- Actuaciones previas al acceso a la Universidad

Fase 2.- Ingreso, acogida y seguimiento en la Universidad

Fase 1.- Actuaciones previas al acceso a la Universidad

Facilitando el acceso a la información al alumnado con discapacidad que actualmente está realizando estudios preuniversitarios sobre la existencia de los recursos que se ofrecen, estaremos ayudando a incrementar los niveles de formación de este colectivo por lo que esta primera fase resulta de vital importancia y debe cubrir un doble objetivo, por un lado se tratará de ofrecer información y orientación al alumnado de los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior; y por el otro, se velará porque

las pruebas de acceso a la Universidad cuenten con la garantía de igualdad de oportunidades que cada estudiante necesita.

En cumplimiento del primero de los objetivos descritos, es decir, el de ofrecer información y orientación al alumnado, se debe llevar a cabo una Campaña de Difusión con una serie de tareas entre las que cabría destacar:

- Participación en las charlas informativas que se ofrecen a los estudiantes de los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior de la provincia
- Colaboración en las Visitas a la propia universidad que cada curso se organizan para el alumnado de las etapas educativas anteriormente expuestas
- Coordinación con el Área de Necesidades Educativas Especiales de cada Delegación Provincial de Educación. Para esto, se debe establecer un calendario de reuniones con los coordinadores de los grupos de trabajo de los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia con el fin de ofrecer toda la información detallada sobre los propios servicios -servicios, ayudas y apoyos- que ofrece la Universidad en relación a la Atención a la Discapacidad a los estudiantes que lo necesiten.

1350

En cumplimiento del segundo objetivo que marca esta fase, es decir, el de velar por la igualdad de oportunidades a la hora de realizar las pruebas de acceso a la Universidad, se debe tener en cuenta que la colaboración con la Unidad encargada de las Pruebas de Acceso a la Universidad existente para tal fin, resulta fundamental a la hora de garantizar la adopción de las medidas necesarias en cada caso concreto. Para ello, el Servicio de Atención a la Discapacidad debe facilitar el asesoramiento necesario junto con los informes oportunos que justifiquen la necesidad de las adaptaciones requeridas en cada caso.

Fase 2.- Ingreso, acogida y seguimiento en la Universidad

Esta segunda fase de ingreso, acogida y seguimiento es bastante amplia, teniendo como punto de partida el momento en el que el estudiante con discapacidad inicia el procedimiento de matriculación en la Universidad correspondiente.

Además de las ayudas correspondientes que se deben ofrecer para la realización de los trámites on-line, las secretarías de todos los centros universitarios deben contar con folletos informativos sobre el Servicio de Atención a la Discapacidad de la propia Universidad a disposición de los estudiantes que lo necesiten. En ellos se ofrecerá información sobre las tareas que se realizan, los servicios que se prestan y los datos de contacto.

Al inicio de cada curso, el Vicerrectorado de Estudiantes debería proporcionar a los estudiantes de nuevo ingreso un Manual de Acogida, manual en el que se debe ofrecer información sobre el

Servicio de Atención a la Discapacidad -información que deberá ser revisada y actualizada cada nuevo curso-.

Junto a estas acciones, el Servicio de Atención a la Discapacidad participará en todos los proyectos de acogida al alumnado de nueva matriculación organizado por los distintos centros, así como en las sesiones de bienvenida que se ofrecen a los alumnos Erasmus.

No todas las personas con discapacidad tienen por qué encontrar dificultades específicas en el desarrollo de su vida académica o profesional. Las medidas adoptadas de forma general, la eliminación de barreras arquitectónicas y de la comunicación, información acerca de recursos, ayudas y subvenciones...- pueden a veces ser suficientes para permitir su desarrollo académico y/o profesional en condiciones igualitarias. La atención individualizada estará destinada a las personas que, más allá de esas medidas generales, tienen necesidades de apoyo concretas.

Este protocolo no pretende ser un procedimiento rígido y estandarizado, aunque es evidente que hay algunas acciones imprescindibles para poder llevar a cabo el trabajo de una forma coherente y satisfactoria. Esta metodología es una apuesta por conjugar la flexibilidad y la atención a la particularidad con una cierta sistematización en las pautas y criterios adoptados.

Estas fases se exponen de forma lineal por claridad expositiva. Pero, en la práctica se suelen producir de forma superpuesta y retroactiva: muchas veces el contacto inicial se realiza a través de una primera entrevista, en esta entrevista se empieza ya a realizar el análisis de las necesidades e incluso se ofrece la información que se pudiese requerir.

Antes de pasar a detallar las fases de la atención individualizada en sí mismas, resulta imprescindible describir el primer contacto directo con la persona con discapacidad. Este primer contacto se debe realizar, de forma individualizada, a través del correo electrónico al inicio del curso o en el momento en el que se dispone de la información –cuando la persona entra a formar parte de la comunidad universitaria-.

Tras este momento y a partir de entonces, deberá ser la persona en cuestión la que contacte con el Servicio de Atención a la Discapacidad para expresar sus necesidades. La razón que subyace a esta filosofía de trabajo es el profundo respeto que se debe sentir hacia la decisión de una persona de llevar su discapacidad en el anonimato o hacerla pública. La ayuda requerida va a implicar, en la mayoría de los casos, hacer visible su discapacidad y esto tiene que ser una decisión de la propia persona. Además de por este motivo, se entiende que el propio hecho de hablar de sus necesidades supone para la persona que lo hace, una cierta reflexión acerca de éstas y las ayudas y/o recursos que podrían ayudarle a solventarlas.

Los momentos del proceso para atender una demanda individualizada se organizarán de la siguiente manera:

1. *Contacto inicial y recogida de información*
2. *La primera entrevista*

3. *Análisis de necesidades y elaboración y concreción de pautas de actuación*
4. *Intervención*
5. *Seguimiento*

1. DESARROLLO DETALLADO DEL PROCESO

1.- Contacto inicial y recogida de información

La atención individualizada propiamente dicha a una personas concreta debe comenzar en el momento en el que se recibe la demanda por parte de la misma, sea cual sea la vía de entrada (teléfono, e-mail, etc). En este momento, lo más importante está en poner especial atención a la escucha de la persona que acude al Servicio, de sus problemas y demandas, ya que en muchos casos pueden estar afectados a nivel emocional -el hecho de contarlos les ayuda, ya que al organizar la información en palabras, también se clarifican sus problemas y se pueden empezar a ver algunas vías de solución-.

También sería el momento en el que habría que solicitarle la información personal y la documentación oportuna -datos personales como puede ser nombre, apellidos, dirección completa, teléfono de contacto, dirección de correo electrónico, centro en el que estudia, tipo de discapacidad, etc., así como una copia del certificado oficial de discapacidad expedido por organismo competente y una copia de su impreso de matrícula-.

2.- La primera entrevista individualizada

Con el objetivo de conseguir un intercambio de información que permita a ambas partes una mejor aproximación a la situación real, se debe concertar una primera entrevista individualizada.

Es muy importante que la comunicación circule con fluidez en ambos sentidos: que la persona que acude al Servicio sienta que puede expresarse con la mayor claridad y confianza posibles acerca de sus problemas, cómo los vive, el tipo de información o ayuda que nos demanda, cuáles son sus expectativas, cuáles son sus posibilidades funcionales efectivas, qué problemas ha tenido que afrontar anteriormente y cómo lo ha hecho...; pero también debe ser el momento para proporcionarle la información que se considere que le puede ser más útil -acerca de sus derechos, de la posibilidad de solicitar ayudas o subvenciones a otras instituciones...- y, sobre todo, para aclarar cuáles son las funciones, posibilidades y qué tipo de ayuda puede y debe esperar del Servicio.

En esta entrevista hay que consensuar la correspondencia entre lo que se demanda y lo que se puede y es justo ofrecer al estudiante. Uno de los principios que debe guiar esta actuación es “no hay que dar siempre todo lo que se pide”. A veces lo que se pide, aun siendo necesario, escapa a las propias funciones y/o posibilidades efectivas del Servicio. Otras veces, como se detallará en el apartado siguiente, lo que se pide, una vez analizado, puede no ser necesario para garantizar una efectiva igualdad de oportunidades.

Se debe intentar, en todo momento, que esta entrevista se desarrolle bajo un clima de seguridad y confianza, favoreciendo así una relación óptima que será fundamental para el buen desarrollo del proceso.

El acceso de una persona con discapacidad al mundo universitario supone un cambio en su vida, y todo cambio suele crear incertidumbres, por lo que este contacto cara a cara ayudará a suavizarlas y a conocer todos los recursos y medios que la Universidad les va a poder ofrecer.

3.- Análisis de las necesidades y elaboración y concreción de pautas de actuación

Una vez recogida toda la información necesaria, hay que analizar las necesidades y elaborar y concretar las pautas de actuación que se van a seguir.

1353

El análisis habrá que hacerlo caso a caso, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada una de las personas que ha demandado estos servicios. Cualquier intervención en el ámbito humano debe hacerse así. El respeto a la diversidad que le es constitutiva lo exige. No resulta más equitativa la homogeneización a ultranza sino la atención a las condiciones peculiares y la situación concreta de cada persona.

Para llevar a cabo este análisis habrá que tener en cuenta, como se ha comentado en el apartado anterior, que la demanda y la necesidad pueden no coincidir.

A veces la persona puede no pedir determinadas ayudas y/o recursos por desconocimiento y será obligación del Servicio ofrecérselos si se considera que se necesitan. Otras veces se pueden requerir servicios que no son de la propia competencia de esta Unidad. En todo momento cada actuación debe discurrir por los cauces establecidos según la normativa vigente. En tales casos, la obligación por parte de estos Servicios será la de proporcionar información a las personas con discapacidad acerca de los organismos o instituciones que le podrán prestar la ayuda que en su caso concreto se necesitan. Y otras veces, la persona puede demandar servicios que, a juicio del equipo, no son necesarios para conseguir la igualdad de oportunidades a la que tienen derecho e, incluso, podrían suponer una discriminación que iría en detrimento del desarrollo de sus propias capacidades personales y/o profesionales. Se entiende que en estos casos se tendrá la obligación de aclarar la posición adoptada y prestar la ayuda que se considere conveniente.

Dependiendo de cada caso, se establecerán unas pautas u otras para poder actuar, articulándolas con una cierta sistemática y aplicando unos criterios comunes que garanticen la profesionalidad de las decisiones, así como el tratamiento equitativo de todos los usuarios del servicio.

Los miembros del equipo que compongan el Servicio de Atención a la Discapacidad se deben reunir para abordar estos aspectos, y se elaborará un documento consensuado en el que se trazarán las actuaciones que se van a llevar a cabo.

Las actuaciones también se deberán consensuar con el interesado.

Las actuaciones a las que nos vamos a referir en este documento son de muy diversa índole y las podríamos distribuir en los siguientes apartados: información directa; elaboración de informes dirigidos a las personas, organismos o instituciones a quienes compete la ayuda; asesoramiento en relación a la discapacidad; gestión de recursos humanos; y gestión de recursos materiales y/o técnicos.

En el apartado siguiente y coincidiendo con el siguiente paso, se explican más detenidamente todos los tipos de actuación que habitualmente se llevarán a cabo.

4.- Intervención

Siendo coherente con la clasificación descrita en el apartado anterior, relativa a la concreción de las pautas de actuación, las formas de intervención también van a ser muy variadas, dependiendo del análisis de necesidades realizado cada caso concreto.

Para desarrollar este apartado se seguirán los epígrafes expuestos -la mayoría de las veces no nos vamos a limitar a intervenir en uno de los campos, sino que habrá que conjugar diversas formas de actuación para atender a todas las necesidades de la persona-.

4.1.- Información

Informar a la persona con discapacidad de sus derechos, de las opciones más adaptadas a sus posibilidades funcionales, de los recursos disponibles y cómo acceder a ellos..., para que puedan por sí mismos proseguir su desarrollo académico o profesional, a veces, resultará ser suficiente.

Poner la información a disposición de las personas es la mejor manera de contribuir a su autonomía y su normalización.

4.2.- Elaboración de informes dirigidos a las personas, organismos o instituciones a quienes compete la ayuda

En otros casos, la solución a las necesidades le compete a otros colectivos u organismos tanto de la propia Universidad como de fuera de ella.

En estos casos, se entiende que es la responsabilidad del Servicio está en elaborar y emitir un informe en el que se expliquen y se justifiquen las necesidades de la persona con discapacidad en el que solicite que se tomen las medidas oportunas.

4.3.- Asesoramiento en relación a la discapacidad

Muchas veces, más allá de la información y/o de las peticiones justificadas de las medidas oportunas, las personas y/o instituciones a quienes compete la prestación del servicio requieren un asesoramiento específico. Así sucede, por ejemplo, con la realización de adaptaciones curriculares.

4.4.- Gestión de recursos humanos.

A veces, el asesoramiento puede resultar insuficiente dado que en determinados casos existen limitaciones funcionales insuperables sin la ayuda de otra persona. En estas situaciones es una obligación del Servicio el gestionar los recursos humanos necesarios.

Así habrá que ocuparse de que las personas sordas puedan contar con intérpretes de lengua de signos española, tanto para el desarrollo cotidiano de las clases, como para otras actividades complementarias -cursos de formación continua, jornadas, congresos, etc.-. También habrá que proporcionar profesorado y compañeros-tutores a quienes lo demanden, y personas voluntarias en los casos en los que no sea posible resolver el problema a través de los recursos disponibles.

4.5.- Gestión de recursos materiales y/o técnicos.

En otros casos, la atención a las necesidades de las personas con discapacidad puede solventarse con la provisión de los recursos materiales y/o técnicos correspondientes.

En este sentido y para atender estas demandas, se podrá recurrir a otras instituciones con las que se mantengan relaciones de colaboración para la provisión de los recursos de este tipo -como la ONCE, que cuenta con los recursos que requieren sus afiliados- o acudiendo a convocatorias públicas ofrecidas por organismos competentes.

5.- Seguimiento

La última fase del proceso será el seguimiento, el cual se debe llevar a cabo de forma periódica y sistemática, contactando con las personas a las que se han atendido para saber cómo siguen desenvolviéndose con los recursos proporcionados hasta el momento, si les han surgido nuevas dificultades o, por el contrario cada vez se van desenvolviendo de forma más autónoma y no necesitan ningún otro tipo de ayuda.

BIBLIOGRAFÍA

- GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UN “PLAN DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD” (2010). Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad – CERMI.
- MOLINA, C. Y GONZÁLEZ-BADÍA, J. (2006) *Universidad y discapacidad. Guía de Recursos. Colección Telefónica Accesible*. Madrid. Telefónica, CERMI y Ediciones Cinca.

MOLINA, C. Y GONZÁLEZ-BADÍA, J. (2007). *Guía de recursos para la atención del alumnado con discapacidad en las universidades públicas andaluzas*. Madrid. Grupo editorial Cinca.

ACCIONES EDUCATIVAS Y ORIENTADORAS PARA LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO FORMATIVO DEL EEES

Pedro R. Álvarez Pérez; David López Aguilar
Universidad de La Laguna
palvarez@ull.es

1357

RESUMEN

Aunque se han logrado mejoras importantes, tanto en el terreno de las ideas, como en el de las prácticas coincidiendo con el énfasis dado al enfoque de educación inclusiva y la aprobación de medidas como las del Estatuto del Estudiante (Real Decreto 1791/2010), hay todavía un largo camino por recorrer hasta conseguir que el acceso e integración del alumnado con discapacidad en la enseñanza superior se produzca de manera efectiva. Para analizar las condiciones en las que se lleva a cabo el acceso e integración del alumnado con discapacidad en la educación superior se realizó un estudio en la Universidad de la Laguna con una muestra de 119 estudiantes. En esta comunicación se presentan los resultados obtenidos en relación a distintos aspectos referidos a la orientación ofrecida, las dificultades encontradas en el proceso formativo, la actuación del profesorado y los recursos empleados.

1. ACCESO Y ADAPTACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Sin duda, uno de los momentos críticos a los que se enfrenta el alumnado con discapacidad en su proyecto académico profesional y de desarrollo vital, coincide con el tránsito entre etapas educativas, especialmente el que tiene lugar en el acceso a los estudios superiores (Abad, Álvarez y Castro, 2008). Los datos que recoge el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (Peralta, 2007) ponen de manifiesto los importantes filtros que imponen al alumnado con discapacidad los cambios entre etapas educativas:

- Mientras los estudiantes con discapacidad representan un 2% en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, para alcanzar esa cifra del 2% en el Bachillerato habría que multiplicar por 20 los actuales niveles de matriculación.
- Alrededor de una cuarta parte del alumnado que termina el Bachillerato continúa estudios universitarios. Sin embargo, entre las personas con discapacidad este porcentaje disminuye hasta un 13%.
- Los jóvenes con discapacidad (2% de todos los jóvenes), sólo constituyen de promedio un 0,5% del alumnado universitario.
- Aproximadamente sólo el 4% de los estudiantes universitarios con discapacidad termina sus estudios.

Aunque las universidades españolas a partir de los años 90 han hecho importantes esfuerzos en cuanto a la creación de programas y servicios destinados a la atención y apoyo a la discapacidad, su implantación ha sido muy desigual, estando presentes sólo en el 60% de las Universidades públicas (Campo, Verdugo, Díez y Sancho, 2006). Esto supone que muchas Universidades aún no están preparadas para atender de forma adecuada a estos alumnos, no sólo en lo que a estructuras físicas o arquitectónicas se refiere, sino también en lo que respecta a su regulación normativa, a los aspectos estrictamente curriculares o de organización docente y a las medidas de orientación y de apoyo (Susinos y Rojas, 2003).

Las medidas orientadoras para el alumnado con discapacidad deberían planificarse a varios niveles: desde la atención que llevan a cabo los equipos psicopedagógicos en las etapas preuniversitarias, a una ayuda más personalizada (desde la idea de acompañamiento tutelado) que se realice desde los distintos tipos de orientación universitaria (servicios de orientación, tutoría de carrera, tutoría de asignatura, tutoría entre iguales, etc.). En este sentido, los equipos psicopedagógicos deberían coordinarse con los distintos centros y facultades, de modo que se pueda hacer un seguimiento y una ayuda planificada para lograr entre todos y en última instancia que el alumno con discapacidad alcance un nivel de autonomía que le permita la integración plena en la vida social de referencia.

Consideramos de interés las recomendaciones que formula el Grupo Temático nº 13 del programa HELIOS II de la Unión Europea (1997), al establecer que los servicios de apoyo deben disponer de estructuras de acogida, de información y de apoyo para facilitar la integración de los estudiantes con discapacidad en todos los momentos y ámbitos de su itinerario académico: el de la transición de la enseñanza secundaria a la superior, el de la propia etapa de los estudios superiores, y el de la fase de incorporación a la vida social y/o profesional. Por tanto, las acciones a desarrollar para los estudiantes con discapacidad no deberían tener un carácter puntual o centrarse en un aspecto específico del desarrollo del alumnado, sino que debería apostarse por un planteamiento de carácter preventivo, procesal y a largo plazo que cubra las distintas fases del desarrollo vital de cada persona (Forteza y Ortego, 2003; CERMI, 2005; Luque y Rodríguez, 2008; Alonso y Díez, 2008).

La intervención orientadora para estas personas debería enfocarse desde una concepción amplia de la educación a lo largo de la vida (*Life Long Learning*), planificando las acciones que mejor se ajusten a las demandas y necesidades de cada momento para estimular y orientar el desarrollo de su carrera profesional y vital. Esta ayuda orientadora debería planificarse y estructurarse a varios niveles, para lograr entre todos en última instancia, que el alumno con discapacidad alcance el nivel de autonomía que le permita la integración plena en la vida social de referencia:

- En la enseñanza preuniversitaria, la ayuda orientadora al alumnado con discapacidad que le proporcionen los servicios de orientación, orientadores, especialista, profesores, tutores, etc. le debería permitir afrontar la transición y adaptación satisfactoria a la vida universitaria, informándole de todas las características y condiciones de la formación

universitaria y preparándole en la adquisición de habilidades y competencias necesarias para afrontar el cambio.

- En la educación superior, será necesario combinar la ayuda más general que se realice desde los servicios de apoyo de la universidad (programas de transición entre etapas en coordinación con los sistemas de orientación de secundaria, información académica y profesional, asesoramiento sobre recursos, formación complementaria, ayudas, etc.), con una ayuda más personalizada (desde la idea de acompañamiento tutelado) que se realice desde los distintos tipos de tutoría universitaria que se lleven a cabo en cada centro (tutoría de carrera, tutoría de asignatura, tutoría entre iguales...).

2. MEDIDAS DE ORIENTACIÓN AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD.

1359

Con el fin de analizar y valorar las dificultades y demandas de orientación que tenían los estudiantes con discapacidad que afrontaban el acceso a los estudios universitarios, se llevó a cabo un estudio con una muestra de alumnos/as con discapacidad pertenecientes a los distintos Centros y Facultades adscritos a la Universidad de La Laguna (ULL). El objetivo principal de este estudio era conocer las dificultades y las necesidades de orientación que tenían los estudiantes con necesidades educativas especiales que accedían a los estudios superiores, con el fin de poder planificar posteriormente propuestas de intervención desde el ámbito de la orientación y la tutoría universitaria, que contribuyeran a una mejor adaptación y desarrollo formativo de este colectivo. Por tanto, el problema en torno al que giró la investigación fue: ¿qué obstáculos limitan y dificultan el acceso y la promoción de los estudiantes con discapacidad en los estudios universitarios?

Se empleó una metodología descriptiva, basada en la aplicación del cuestionario como técnica para la recogida de información. Concretamente, se diseñó un instrumento *on-line* adaptado a las características de la población a la que iba dirigido que recogía las distintas dimensiones objeto de estudio en relación al problema tratado y que se envió a los sujetos de la muestra para que respondieran de forma individual y lo remitieran de forma electrónica. Los datos obtenidos a través del cuestionario fueron analizados empleando los estadísticos apropiados del programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0)* para el entorno Microsoft Windows XP. Concretamente, análisis de frecuencia, porcentaje, tablas de contingencias (*Pearson Chi – Cuadrado X2*) y análisis comparativo entre variables.

Los sujetos participantes en el estudio fueron 119, cuya edad media se situó en 30,1 años. El 52,4% se situó en la franja de edad comprendida entre los 17 y 25 años; el 36,9% tenía entre 26 y 45 años y, el 10,7% entre 50 y 65 años de edad. Por género, el 51,5 % de estudiantes eran mujeres y el 48,5% hombres. En el momento de realizar el estudio, la mayoría de los estudiantes encuestados llevaban más de un año en la Universidad (83,5%) y solamente el 16,5% señalaron que era su primer año de estudios universitarios. En cuanto a las titulaciones que se encontraban cursando, el 58,8% lo hacía en carreras de la rama de ciencias sociales y jurídicas; el 17,6%

cursaba estudios perteneciente a la rama de la salud; el 12,7% en la rama de artes y humanidades; el 9,8% realizaba estudios de ingenierías y el 1,1% lo hacía en carreras de ciencias. Respecto al nivel de discapacidad, el 77,6% del alumnado presentaba un grado entre el 33% y el 66%; un 19,4% tenía una discapacidad de más de 66% y sólo un 3% manifestaba no saber cuál era su grado de discapacidad. El tipo de discapacidad que con mayor frecuencia presentaban los estudiantes encuestados fue la motórica (30,1%), seguida de los que presentaban alguna enfermedad crónica (25,2%). Las discapacidades sensoriales estaban presentes en el 23,3% de los casos. Un porcentaje importante del alumnado (14,6%), señaló que tenía más de una discapacidad. Sólo un 6,8% dijo poseer una discapacidad psíquica.

En cuanto a la orientación e información pre-universitaria recibida por los estudiantes con discapacidad antes de entrar en la Universidad, manifestaron haber recurrido poco al orientador escolar (nada/poco 60,2 %), al profesor de apoyo a las necesidades educativas específicas (nada/poco 84,5%), al intérprete de lenguaje de signos (nada/poco 97,1%), al asistente personal (nada/poco 90,3%) y al uso de tecnologías y ayudas técnicas (nada/poco 75,7%). Llama la atención que aproximadamente la mitad de los encuestados (50,5%), señalaron que no habían recibido información y orientación relativa a los estudios universitarios. La familia y los amigos habían sido los cauces principales a través de los cuales les había llegado la información a quienes la tenían. La información proporcionada por la Universidad a través de jornadas de información, páginas webs, etc. sólo había sido de utilidad para la mitad de ese alumnado. Tal vez por eso demandaban información de las ayudas económicas a la discapacidad (66,9%), del programa de atención a estudiantes con discapacidad (49,5%), de las nuevas tecnologías y ayudas técnicas específicas (43,7%) y de los recursos de otras instituciones externas a la Universidad (41,7%).

Como se refleja en la tabla 1, a juicio de los estudiantes, la información acerca de la Universidad que recibieron antes de incorporarse a los estudios superiores estuvo referida a las distintas titulaciones que se imparten en la Universidad (36,9%), a las salidas profesionales de las mismas (33%) y a la estructura curricular de las carreras (26,2%). Asimismo, llama la atención el hecho de que los estudiantes considerasen que se les informó poco de los recursos y servicios que ofrecía la Universidad (12,6 %.).

Tabla 1. Información recibida antes de acceder a la Universidad

	Frecuencia
	Porcentaje
<i>Las distintas titulaciones que se imparten</i>	38 (36,9%)
<i>La estructura del plan de estudios de las titulaciones</i>	27 (26,2%)
<i>Las características de los estudiantes de cada titulación</i>	18 (17,5%)
<i>Las salidas profesionales de cada titulación</i>	34 (33,0%)
<i>La organización y funcionamiento de la Universidad</i>	8 (7,8%)

<i>Los recursos y servicios que ofrece la Universidad</i>	13 (12,6%)
<i>Las actividades extra-académicas (actividades culturales, deportivas...)</i>	6 (5,8%)
<i>Los órganos de participación estudiantil</i>	1 (1,0%)

Respecto al desarrollo del proceso formativo y a las necesidades en relación a las medidas de atención a la diversidad ofrecida, el 78,6% del alumnado encuestado indicó que asistía regularmente a todas las asignaturas en las que se había matriculado en el presente curso. Los que no acudían habitualmente a clase (21,4%) señalaron de manera mayoritaria que se debía a problemas de tipo sanitario, concretamente debido a la “*coordinación con los problemas de salud*”.

Al preguntar al alumnado si había informado al profesorado acerca de su discapacidad se obtuvieron resultados bastante dispares. Solamente una minoría (18,4%) contestó que había informado a todo el profesorado de su situación de alumno/a con discapacidad. El resto manifestó que había informado sólo a algunos profesores (34%) o que no había comunicado a ningún profesor/a su discapacidad (47,6%). En este caso, la respuesta mayoritaria para explicar este proceder por parte del alumnado fue porque “no era necesario”. Solamente un porcentaje bajo de alumnado solicitaba al profesorado actuaciones específicas de adaptación. Las demandas más requeridas fueron: la adaptación de los materiales (11,7%) y de la evaluación (5,8%); la adaptación de los recursos de clase (4,9%), así como la utilización de recursos tecnológicos para poder seguir las explicaciones (3,9%).

Tabla 2. Demandas solicitadas al profesorado

	Frecuencia
	Porcentaje
<i>Adaptación de los materiales (apuntes, manuales...)</i>	12 (11,7%)
<i>Adaptación de la metodología</i>	2 (1,9%)
<i>Adaptación de las clases prácticas</i>	3 (2,9%)
<i>Adaptación de la evaluación</i>	6 (5,8%)
<i>Adaptación de los recursos utilizados en clase (transparencia, pizarra...)</i>	5 (4,9%)
<i>Recursos tecnológicos necesarios para poder seguir las explicaciones</i>	4 (3,9%)
<i>Justificar la necesidad de entrar y salir del aula durante la clase</i>	4 (3,9%)
<i>Justificar las frecuentes faltas de asistencia a clase</i>	10 (9,7%)
<i>Recibir atención personalizada en tutorías</i>	6 (5,8%)
<i>Recibir el material de la asignatura por adelantado</i>	4 (3,9%)

Aunque el alumnado no había solicitado modificaciones metodológicas para atender a su discapacidad, el 33% manifestó que el profesorado no había realizado ningún cambio general en

la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Se ha encontrado sin embargo, una correlación positiva entre la adaptación de los recursos utilizados en el aula y los cambios en el tipo de evaluación ($X^2=.000$)

Tabla 3. Relación entre las adaptaciones de los recursos utilizados y el tipo de discapacidad

	<i>Chi2</i>	Si	No
<i>Motórica</i>	,000	31 (100%)	0 (0,0%)
<i>Visual</i>		10 (100%)	0 (0,0%)
<i>Psíquica</i>		7 (100%)	0 (0,0%)
<i>Enfermedad Crónica</i>		26 (100%)	0 (0,0%)
<i>Auditiva</i>		10 (90,9%)	1 (9,1%)
<i>Múltiple</i>		13 (86,7%)	2 (13,3%)
<i>No Contesta</i>		1 (33,3%)	2 (66,7%)

1362

En cuanto a los aspectos que el alumnado con discapacidad valoró mejor del profesorado, destaca la actitud (65%), el interés (54,4%) y la formación (50,5%). Respecto a los aspectos que el estudiantado valoró de la actuación del profesorado como negativos hay que resaltar el tiempo de dedicación (56,3%) y su grado de implicación (50,5%).

Tabla 4. Aspectos relativos a la actuación del profesorado ante el alumnado con discapacidad

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
<i>La formación</i>	12 (11,7%)	36 (35,0%)	46 (44,7%)	6 (5,8%)
<i>La actitud</i>	7 (6,8%)	26 (25,2%)	58 (56,3%)	9 (8,7%)
<i>El grado de implicación</i>	11 (10,7%)	41 (39,8%)	43 (41,7%)	5 (4,9%)
<i>El interés</i>	11 (10,7%)	33 (32,0%)	49 (47,6%)	7 (6,8%)
<i>El tiempo de dedicación</i>	16 (15,5%)	42 (40,8%)	39 (37,9%)	3 (2,9%)

Finalmente, en cuanto a los recursos, el 53,4% entendió que la Universidad de La Laguna no disponía de los recursos necesarios para atender al alumnado con discapacidad señalar que fueron más los estudiantes que entendían, frente al 46,7% que se pronunció en sentido opuesto; esto es, que consideraban que sí se disponía de los recursos necesarios. La principal demanda que formuló el alumnado se refirió a la mejora de las instalaciones y eliminación de barreras arquitectónicas.

3. CONCLUSIONES

En general, la principal conclusión que se puede extraer de los resultados obtenidos es que, a juicio del alumnado con discapacidad, se deben mejorar muchos aspectos de carácter informativo, formativo, organizativo, funcional, metodológico actitudinal, etc. para que la

integración en la enseñanza universitaria se pueda llevar a cabo en condiciones de igualdad y efectividad.

Siguen apreciándose lagunas considerables en cuanto a la información, orientación pre-universitaria, la colaboración entre centros implicados en la formación de las personas con discapacidad, los recursos y medios necesarios, las medidas pedagógicas adecuadas, etc. que hagan posible un acceso y adaptación al contexto formativo universitario de forma adecuada. Por eso habría que impulsar el establecimiento de acuerdos y medidas que conformaran un marco amplio de apoyo a la integración del alumnado con discapacidad, que fuera más allá de la propia Universidad, para mejorar el proceso de desarrollo integral de estas personas.

1363

De manera más específica, cabría resaltar que:

- La mitad del alumnado no recibió información y orientación referida a la Universidad y a los estudios universitarios en las etapas previas. Aunque es posible que este desconocimiento se pudo deber a que la información ofrecida no fuera suficiente o no se emplearan los recursos adecuados, lo cierto es que pone de manifiesto también una escasa actitud de iniciativa por parte del alumnado para buscar la información acerca de los estudios universitarios.
- Atendiendo a las respuestas del alumnado, las acciones de orientación realizadas en las etapas previas parece que no fueron todo lo adecuadas para preparar la transición a la enseñanza universitaria.
- Aunque un porcentaje considerable (la mitad de los estudiantes encuestados) tenía información sobre los recursos y estudios universitarios, se ve claramente que es necesario mejorar este aspecto y se prepare de forma más adecuada la transición e integración en la educación superior.
- Teniendo en cuenta estos datos, consideramos que para la mejora de los procesos de transición y adaptación a la universidad del alumnado con discapacidad se debería:
 - Promover a través de los servicios de orientación universitaria contacto con los centros de secundaria, con el fin de preparar el tránsito de los estudiantes con discapacidad a la formación universitaria
 - Ofrecer a los estudiantes una orientación continua desde la enseñanza secundaria para que preparen convenientemente la transición a la Universidad. En este sentido, sería necesario contar con una asesoría educativa en los centros universitarios a la que se pudieran dirigir los estudiantes con discapacidad para realizar las consultas y resolver todas las dudas acerca de su proceso de incorporación a la enseñanza y a la vida universitaria.
 - Contemplar procedimientos administrativos ágiles y flexibles que faciliten la cumplimentación de los requisitos que se le exigen al alumnado que realiza cambio de etapa educativa.
 - Implantar programas de acogida durante los primeros momentos de estancia en la enseñanza universitaria, que faciliten la adaptación del alumnado a la dinámica de la educación superior.

REFERENCIAS

- ABAD, M., ÁLVAREZ, P. y CASTRO, J. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y Diversidad: Anuario Internacional de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 2, 129-150.
- ALONSO, A. y DÍEZ, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39 (2), 82-98.
- CAMPO, M., VERDUGO, M. A., DÍEZ, E. y SANCHO, I. (2006). "Mirando al futuro: Comparación crítica de la situación de los servicios españoles de atención a los universitarios con discapacidad". En *Adaptar la Igualdad, Normalizar la Diversidad: II Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad. XI Reunión del Real Patronato sobre Discapacidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- CERMI (2005). "Propuestas del CERMI estatal sobre discapacidad para su incorporación a la reforma de la LOU en curso". En *Seminario "Universidad y Discapacidad: Cuestiones Actuales"*. CRUE-CERMI. Consultado el 10 de diciembre de 2011 en: http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Aten_Discapacidad/Discapacidad_universidad/1455855284_2652010122215.doc
- FORTEZA, D. y ORTEGO, J. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitarios para personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de Educación Especial*, 33, 9-26.
- LUQUE, D. y RODRÍGUEZ, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 270-281.
- PERALTA, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- SUSINOS, T. y ROJAS, S. (2003). Los servicios de apoyo universitarios y la orientación para el acceso a la Universidad. *Revista de Educación Especial*, 33, 27-38.

MESA F2



TRABAJO COLABORATIVO DE UN ALUMNO INVIDENTE, EN LAS PRÁCTICAS DE MASTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

Beatriz Núñez Angulo y José Antonio Gómez Monedero

Universidad de Burgos

bnunez@ubu.es

1366

RESUMEN

En la presente comunicación se presenta un trabajo de análisis comparativo de las prácticas de Master para Profesores de Educación Secundaria en la Universidad de Burgos. Se presenta a los protagonistas, alumna vidente y alumno ciego que desarrollan el trabajo colaborativo. Se explicitan los puntos de partida, el análisis y descripción de la situación, del binomio entre dos alumnos, uno de ellos invidente. Destacamos como resultados las diferencias y semejanzas en algunos aspectos básicos del currículo, contempladas por ambos alumnos en sus respectivas Unidades Didácticas, así como otras aportaciones de profesores del Centro.

INTRODUCCIÓN

El punto de partida nos lo genera un alumno ciego que realiza sus prácticas de los estudios de Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, con alumnos estudiantes de los Ciclos Formativos de Atención Socio-sanitaria y de Integración Social frente a su compañero vidente en las mismas tareas educativas.

ALUMNOS IMPLICADOS EN EL TRABAJO COOPERATIVO.

Mohamed, nace en 1985 en Argelia, en los campamentos de refugiados de este país. Con diez años, 1995, pierde la visión y es sacado de la escuela. Ese mismo año viene a España con una familia de acogida de Logroño, lo que le abre las puertas de la escolarización, reanuda sus estudios y llega a estudiar Sociología y Ciencias Políticas. Quiere ser docente en Educación Superior, en concreto en Intervención Socio-comunitaria, lo que conduce a una titulación de Técnico en Grado Superior, por lo que se traslada a la Universidad de Burgos para realizar el Master de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Nuria, es una alumna de 26 años que finalizó sus estudios de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2009. Se matricula en la Universidad de Burgos en el 2010, para realizar el Master de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Se le propone ser mentora y compañera de

apoyo para un alumno invidente. La elección se produjo al considerarle como la persona más habitual y colaboradora con el alumno invidente durante las clases teóricas, por su empatía, cercanía, apoyo y ayuda en los trabajos colaborativos que venía desarrollando con este compañero ciego.

1. Apoyo y tutoría universitaria

La propuesta universitaria tuvo presente el reto que la discapacidad visual, desde la perspectiva de un alumno de escuela inclusiva con necesidades educativas especiales, refleja como modelo de profesor para alumnos normales.

Siempre se apoya el trabajo autónomo del alumno ciego y su interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa y se reflexiona sobre su pragmática de personalización de la educación, desde la discapacidad visual ante nuevas dificultades de aprendizaje.

La Universidad de Burgos, para llevar a cabo las prácticas del citado Master, que deben realizar los dos alumnos en centros de Educación Secundaria, valoró, también, una corresponsabilidad mediante un profesor tutor universitario con experiencia en Escuela Inclusiva. Así mismo se seleccionó el óptimo acogimiento para el alumno ciego por parte de profesores de Educación Secundaria que considerasen enriquecedoras unas prácticas docentes con un alumno invidente. Tampoco se olvidó de las dificultades de los alumnos relacionadas con el transporte y la movilidad.

La universidad dentro de este contexto educativo, asumió la tutoría como una acción formativa y orientadora que el profesor ejerce hacia sus alumnos para desarrollar sus tareas instructivas.

El profesorado de la Universidad de Burgos y el Instituto de Educación Secundaria realiza actividades, previamente al acogimiento del alumno ciego y de la alumna vidente para la concreción de unidades didácticas pertenecientes al Proyecto Curricular de Etapa/Centro, con el fin de asegurar la coherencia con el Proyecto Educativo de Centro, y de este modo, ajustar las actividades de la acción tutorial al grupo clase y al alumno en particular.

Se puso en conocimiento de los alumnos del IES la incorporación de un alumno - profesor en prácticas, así como al AMPA.

M., alumno ciego, recibe información de las características de los alumnos de los Ciclos Formativos, de su evolución, de las posibles necesidades educativas especiales, de sus hábitos, actitudes y valores, de su participación en clase, de la prestación generosa de coordinación de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, del apoyo de los profesores para las tareas evaluadoras.

2. Procedimiento estudio de casos

Se presenta el empleo de procedimientos, modos y tácticas que, como apoyo, han elaborado cada uno de estos alumnos (ciego y vidente). Cómo lo han iniciado y lo han puesto en práctica,

desde sus conocimientos teóricos, la planificación de una Unidad Didáctica (UD), con diferentes condicionamientos para alumnos de un Instituto de Educación inclusiva.

Se describen y analizan los diferentes pasos para la realización de una Unidad Didáctica (UD) dentro del Módulo de “Pautas Básicas y Sistemas Alternativos de Comunicación” para estudiantes de los Ciclos Formativos de Integración Social y de Atención Socio-sanitaria.

Los dos temas curriculares de trabajo son:

- El autismo: dentro del Trastorno Generalizado del Desarrollo.
- El Sistema Braille: Iniciación a la lectura y escritura.

La recogida de datos cualitativos se realiza mediante las diferentes entrevistas no estructuradas y las tutorías realizadas con los alumnos, así mismo, la coordinación con los profesores del Centro Educativo en el que realizan las prácticas, nos aporta datos esenciales para el establecimiento de las diferencias y semejanzas.

Otros datos son recogidos de las memorias de prácticas entregadas por los alumnos los tutores de la Universidad (documento policopiado sin publicar).

Se describen las situaciones, dificultades, y aportaciones, etc..., por las que pasa un futuro profesor de Educación Secundaria, ciego con perro guía, en prácticas, dentro de las aulas de un Instituto de Enseñanza Secundaria.

El **análisis y reflexión** permite comprender las dos formas de interpretar la acción educativa y el seguimiento realizado a alumnos en trabajo cooperativo.

Se considera otro rol y otro modo de inclusión social de las personas con discapacidad visual, en el ámbito educativo, con responsabilidad para alumnos dentro del aula.

Es preciso llegar a reflexionar sobre nuevas formas de aprender con alumnos de educación inclusiva que, alcanzado la capacitación laboral de profesores, la ejercen en mayor número de personas.

3. Análisis comparativo de las prácticas educativas: Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas por dos alumnos uno de ellos ciego.

Veamos diferentes aspectos en este análisis y, así, poder realizar las valoraciones oportunas.

- a) Descripción del Centro: Ambos alumnos transfieren los mismos mensajes y con las mismas palabras, no se aprecian diferencias significativas. Realizan el trabajo de forma colaborativa (1 y 2).

Las dificultades perceptivas visuales para ubicar los espacios, las dimensiones, formas, la propia ubicación en el edificio, se han resuelto gracias a la ayuda y apoyo del profesorado del centro y de la compañera vidente. Estas dificultades se superan, al compartir el mismo espacio y los mismos compañeros, en ningún caso se consideran las dificultades como relevantes.

b) Descripción de los espacios escolares: Se hace el trabajo de forma colaborativa, el organigrama del Centro es representado en el mapa conceptual, e incluyen los mismos elementos y ubicación espacial. Las dificultades que, en ningún caso son esenciales, se superan al compartir el espacio y los mismos compañeros (1 y 2).

c) Elaboración de la Unidad Didáctica (UD): exponemos las diferencias

Alumno vidente: al realizar la descripción de la UD, contiene más detalles cuando se refiere a la descripción del grupo clase, la sitúa dentro del módulo al que está asignada. Define el grupo clase como heterogéneo, o con frases con referencia al estilo de aprendizaje, al ritmo de trabajo, a los intereses, expectativas y motivaciones del grupo clase. Determina el número de alumnos que asisten a clase, cómo se compone en orden a las diferencias de edad, y los ordena del modo siguiente: (20-22; 30; y 35) (2 pag. 25).

Alumno ciego: Se apoya en frases que sirven más para generalizar que para identificar, reflejándolo cuando describiendo un marco contextual más global, menos analítico, menos detallista. Se cuestiona: ¿Cómo deben aprender los alumnos? ¿Cuáles son los conceptos que va a exponer? Procura relacionar, las competencias básicas que pueden trabajarse y hace referencia a las lingüísticas y al de tratamiento de la información. ¿Y cómo quiere que sean los trabajos? Hace hincapié a lo que él considera muy importante: *“todas las tareas y los trabajos, al ser corregidas deben finalizar extrayendo unas conclusiones”* (1 pag. 32)

Para la alumna vidente, sigue siendo muy fácil y poco costosa la tarea descriptiva de un lugar, de un espacio y de un personaje, mientras que al alumno ciego se le escapan estos detalles que pueden mostrarse como insuficiencias, y que serían determinantes en el caso de poca empatía con el alumnado, o de mantener una distancia significativa entre alumno y profesor, o por no preocuparse de preguntar a otros compañeros que comparte el grupo clase. Sin embargo, incluye competencias e insiste mucho en sacar conclusiones en los trabajos a realizar. Su percepción del alumno es que procuren desarrollar juicios de valor y deducciones personales. Al preguntarle por ello, opina que él no tiene la información tan alcance de la mano como nosotros, que necesita construísela, para ser más autónomo y no depender de los demás. Es reflexivo.

d) Objetivos propuestos

Alumno vidente: hace más referencia a los objetivos específicos, siendo escasos los generales. (2 pag 30)

Alumno ciego: propone los objetivos generales descritos en el por el Real Decreto 2061/1995 del MEC como particulares de la Unidad Didáctica (1 pag. 35).

Señalamos como importante las dificultades que tiene el alumno invidente ante el planteamiento de objetivos, pues su planteamiento es más etéreo. Es necesario facilitar que, a través de su experiencia vital describa, anote lo que ha ido bien y lo que ha resultado poco práctico.

e) Los contenidos

Ambos alumnos proponen los mismos apartados de la Unidad Didáctica que trabaja el libro de texto (1. Pag 31 y 2 pag 36).

Los alumnos muestran facilidad para encontrar los contenidos referentes a las Unidades Didácticas.

f) Metodología: los alumnos remiten a la importancia que tiene el paradigma constructivista y dejan constancia de los principios de interactividad, motivación y trabajo cooperativo. Datos aportados por lo profesores del Centro y sacados de las Tutorías con el Tutor de la Universidad de Burgos.

1370

Alumno vidente:

- I. Detalla la posible planificación y distribución del espacio, el mobiliario en forma de U para el trabajo en pequeños grupos.
- II. Considera relevante los recursos metodológicos que le brindan las TIC: pizarra, Proyector y Ordenador, etc....
- III. Protege con el control visual a sus alumnos (con los gestos, miradas, cambios de ubicación personal dentro del espacio clase), el mensaje que se expone y predispone una buena dinámica de trabajo para recepcionar la información que se está generando y que, *a posteriori*, debe ser reflexionada para hacer las actividades.
- IV. Inicia la exposición teórica en voz alta al grupo clase. Con el tono de voz y el control visual de la clase trata de motivar, relajar y controlar ciertas actitudes como el aburrimiento, o la falta de atención, del grupo de alumnos.
- V. Controla el proceso de aprendizaje mediante la toma de apuntes, las intervenciones y dudas de los docentes.
- VI. Toma decisiones para que la participación pueda ser amplia y variada entre todos los alumnos que conforman la clase.
- VII. Utiliza PowerPoint para apoyar con imágenes las letras en Braille. La ubicación de los puntos dentro del elemento generador.
- VIII. Ofrece y expresa muestras de cariño, de afecto ante las dificultades surgidas, con refuerzos de tono de voz, alargando las vocales finales de palabra, para que no se sientan tan distantes.
- IX. Marca más las referencias de los distintos trastornos visuales. Les ofrece un texto con párrafos seleccionados del mismo modo que el compañero ciego.

Alumno ciego:

- I. Se siente capaz de situarse dentro de una clase utilizando recursos como el ordenador, y la ayuda del software JAWS, (específico para personas ciegas) que utiliza para aprovechar la visualización de videos con el apoyo de un proyector.
- II. Atrapa la atención de los alumnos adelantando conceptos que se deben captar en el video. Les exige interpretar y verbalizar los contextos, los personajes, las

posibles ideas subliminares que pueden subyacer a esas referencias orales y descubrir y anotar en qué momento se producen.

- III. Realiza un debate abierto, a partir de preguntas propuestas por el profesor, y por las intervenciones del alumnado.
- IV. Solicita el apoyo y ayuda de un compañero para representar en dibujos, esquemas la composición de las letras del Braille y su ubicación espacial dentro del cajetín o elemento generador.
- V. Se basa, fundamentalmente, en las verbalizaciones para complementar y aclarar las explicaciones de los contenidos y dudas.
- VI. Emplea el Punzón y la Regleta para que los alumnos escriban palabras de la serie a) de la A-J y de la serie b) de la K-Z.
- VII. Considera muy relevante, comunicar a los alumnos las características del método desde una perspectiva de descripciones físicas. Lo presenta como rígido, frío, lento, imposible de adquirir su percepción total hasta que no se ha escrito toda la palabra por completo, frente a la representación visual que es más global, fundamentalmente para la lectura.
- VIII. Hace juegos de lenguaje utilizando adivinanzas en braille sencillas, para que los alumnos traten de descubrir el mensaje oculto en texto braille.

Se observan diferencias de planteamiento. La forma de dar la clase del alumno ciego es muy real. Destaca en qué se parecen los conceptos y en qué se diferencian, esto coincide con una característica específica en las personas ciegas, que es dar más relevancia al aprendizaje por descubrimientos de las diferencias y de las confluencias. La inclusión de ambas características sería lo más correcto para llevar una dinámica más fluida y atractiva en las actividades.

g) Materiales: (1. Pag 38 y 2 pag 46)

Alumno vidente: Sus principales recursos son: PowerPoint sobre el tema, Apuntes elaborados, Cortometrajes, Videos de youtube, Vimeo y, también, medio cartón de huevos para ubicar con bolas de plastilina las distintas posiciones de las letras

Alumno ciego: Sus principales recursos son: fotocopias a partir de búsquedas de información en Internet. (www.once.es) elaboradas por él mismo, Videos que solicita a la Once y apuntes escritos en braille con adivinanzas.

CONCLUSIONES

Respecto al alumno invidente, en sesiones de orientación y tutoría destaca:

- El trabajo en equipo con su compañera, aunque se ha desarrollado de forma diferente en la clase, lo señala como muy positivo porque ha aprendido a compartir y realizar actividades conjuntas.
- Ha entendido que es muy diferente dar una charla que dar una clase.

- Toma como estrategia al iniciar la presentación del tema en clase, que el alumnado cierre sus libros de texto para que le presten más atención y asegurarse de que no están leyendo el libro durante la explicación. Hace preguntas a sus alumnos.
- Prefiere compartir y alternar intervenciones donde un compañero profesor pueda favorecer la explicación de imágenes. Se propone como opción el que los estudiantes del Grado de Magisterio, del Grado de Pedagogía, o del Master en Profesorado de Secundaria vivan la experiencia en sus prácticas.
- Prefiere un profesor de apoyo ante circunstancias como cuando hace preguntas a los alumnos y responden los mismos siempre, o se hace un largo silencio porque no contestan, le pone muy nervioso, pues, considera que está perdiendo la dinámica de la clase.
- Se inclina por la metodología del debate frente a la lección magistral. Elabora las preguntas, busca páginas webs para que vayan a buscar la información, les obliga a trabajar en equipo y elaborar unos apuntes con conclusiones. (se decanta por aprendizaje por resolución de problemas).
- Le llamó la atención que, al principio, su compañera le dijese que sería mejor no estar dos alumnos del Master juntos en la misma clase haciendo las prácticas. Al final ha sido un apoyo mutuo muy agradecido, no destacando ningún fallo a su compañera más que el miedo que le expresaba por dar la clase ante los alumnos.

La alumna vidente, nos comenta en la tutorías que:

- Ha comprendido, a través de su compañero ciego, que la preparación de la clase, a nivel documental, va más allá de lo que pone el libro de texto. Lo sabía, lo entendía, pero el esfuerzo y el trabajo de su compañero por llegar al mismo nivel, le ha concienciado mucho más.
- La presencia del perro-guía en la clase no es una influencia negativa, ni un arrojo para poner pegatos a la discapacidad visual.
- Preparar la U.D. por Internet, buscar videos para proyectar y completar la información, realizar fotocopias de textos seleccionados, etc, no estima que haya un problema para su compañero ciego. Sin embargo, hay más dificultad en la evaluación inmediata del alumno que toma apuntes y escribe con faltas de ortografía, por lo que considera que se debiera resaltar las normas de ortografía con más frecuencia e insistencia en las clases, siempre que el profesor sea ciego.

Para **la alumna vidente y los tutores** los principales puntos débiles que perciben de su compañero ciego son, los datos son aportados por los profesores del Centro y la Tutoría con Nuria:

- El control del espacio para coordinarse.

- No dejar tiempos para que los alumnos resuelvan sus dudas, permitiendo que se den sus explicaciones entre sí, pues ellos mismos, prefieren preguntar a un compañero antes que al profesor, con su mismo vocabulario.
- Debe controlar el ritmo de voz, para animar y enfatizar con el grupo clase en momentos de tedio, de cansancio a lo largo de varias horas.
- Debe mejorar el control del tiempo en el momento de la respuesta de los alumnos, dejar terminar las frases, no dejarles a medias y motivar a los alumnos para que respondan tranquilos, sin acelerar el tiempo ni a ellos.
- Frente a la lección magistral en la que se siente más como profesora, reconoce que iniciar un tema realizando preguntas, obligando a los alumnos a que busquen la información y que se lean los artículos para elaborar los trabajos, a partir de sus propios apuntes, es algo que no comparte de su compañero ciego, pero que sus resultados son enriquecedores para llevar a la práctica. Le ha ayudado para comprender mejor el constructivismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCANTUD, F. (2005). La integración de estudiantes con necesidades educativas en los estudios superiores. En M. López y R. Carbonell (Coords.). *La integración Educativa y social* (ps.137-162). Barcelona: Ariel.
- ALONSO, A. (2009). Indicadores de buenas prácticas en la atención a estudiantes con discapacidad en la universidad. En M.A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 413-426). Salamanca: Ediciones Amarú.
- ARNAIZ, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 349, 203-224.
- BARKLEY, E. F, CROSS, K. P. Y MAJOR, C. H.: (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. MEC y Morata.
- BARTON, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- BILBAO, M.C. (2008) *La Integración de Personas con Discapacidad en la Educación Superior. Percepciones y Demandas de Docentes y Estudiantes de la Universidad de Burgos*. Tesis Doctoral. [Inédita]. Burgos.
- MOHAMEND, ((2011). *Memorias de Prácticas de Master de Profesorado en Educación Secundaria* Documento policopiado sin publicar. (1)
- MEROÑO FUENTES, C. (2000). *Ayudas técnicas para personas ciegas y deficientes visuales*. Disponible en: <http://www.tecnoneet.org/docs/2000/10-2000>. pdf. (Recuperado el 27.01.2012).
- MEROÑO FUENTES, C. (2002). *Las Tecnologías de Ayuda en la respuesta educativa del niño con discapacidad visual*. Disponible en: <http://www.tecnoneet.org/docs/2002/42002>.pdf (Recuperado el 27.01.2012).
- NURIA ((2011). *Memorias de Prácticas de Master de Profesorado en Educación Secundaria* Documento policopiado sin publicar. (2)

- PARRILLA, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 101-117.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2005). La investigación sobre las necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 3(1), 64-72.
- VV. AA. Actas del Congreso Internacional Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. (2011). Educación Especial en los Nuevos Títulos de Grado. Editorial Universidad de Almería.

UNA EXPERIENCIA DE TUTORÍA ENTRE IGUALES RECÍPROCA EN LA UNIVERSITAT JAUME I

*Lidón Moliner Miravet, Auxiliadora Sales Ciges,
Odet Moliner García y Arecia Aguirre García-Carpintero*
Universitat Jaume I
mmoliner@uji.es

1375

RESUMEN

En este artículo presentamos una experiencia de tutoría entre iguales recíproca desarrollada en un aula de segundo de la Diplomatura de Maestro en la materia de Didáctica General. A lo largo de un semestre se pone en marcha este método de trabajo donde el estudiantado que adopta el rol de tutor/a se responsabiliza de enseñar a su compañero/a, y cuando desarrolla el papel de tutorado/a aprende de las ayudas ofrecidas por sus iguales. Los implicados en la experiencia se ven a sí mismos capaces de enseñar y muestran un alto grado de satisfacción con la propuesta.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos la experiencia llevada a cabo con alumnado de segundo de la Diplomatura de Maestro de la Universitat Jaume I de Castellón en la materia de Didáctica General y a través de la tutoría entre iguales recíproca. Este método de aprendizaje cooperativo se basa en la creación de parejas de iguales, que poseen una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles, tutor y tutorado, y donde ambos tienen un objetivo común y compartido (Duran y Vilar, 2004). Dicha iniciativa es una adaptación del trabajo previo de Duran y otros (2009) y del GRAI (Grupo de investigación de aprendizaje entre iguales de la Universitat Autònoma de Barcelona) denominada *Leemos en pareja*. A continuación describimos en formato relato la experiencia desde sus inicios hasta el final de la misma desde la percepción del estudiantado, el profesorado y los investigadores.

Trabajo *codo con codo* con el docente: Planificando las sesiones

Cuando se comienza cualquier iniciativa docente es necesario que el profesorado tenga una serie de nociones básicas sobre el tema a trabajar y se forme en aquellos aspectos esenciales. En este caso, con objeto de planificar la tutoría entre iguales las investigadoras revisamos, junto con el docente, los siguientes elementos: el tipo de tutoría, la creación de las parejas, la formación, la elaboración de los materiales por parte del profesorado y la evaluación final de los implicados. En nuestra experiencia se optó por la tutoría entre iguales recíproca donde el estudiantado alternó los roles en cada una de las sesiones. Por su parte, las parejas se formaron por afinidad y amistad, fue el propio estudiantado el que las realizó. Se decidió que, una vez a la semana, durante dos horas de clase, y a lo largo del segundo semestre se trabajara de este

modo la materia de Didáctica General. Contamos con un total de 90 estudiantes que participaron de forma activa de esta nueva forma de organizar el aula.

La formación del estudiantado: aprender a enseñar

La formación del estudiantado es necesaria y se convierte como un buen predictor del éxito de la tutoría entre iguales (Greenwood, Carta y Kamps, 1990). En esta iniciativa dedicamos una sesión de dos horas para tal fin. En ellas se revisaron aspectos clave cómo la experiencia del estudiantado con el trabajo con iguales, las características que han de presentar los tutores y tutorados, los materiales o la dinámica a seguir.

1376

Al principio de la sesión, el estudiantado se mostró algo suspicaz. Pensaron... *Más trabajo*. Pero a medida que transcurría el tiempo esa percepción fue cambiando. Hicimos mucho hincapié en la importancia que tenía para ellos experimentar en sus propias carnes un método educativo que después podrían llevar a cabo cuando fueran futuros docentes. Dado que sabíamos la preocupación que entrañaba la introducción de cambios en la dinámica habitual del aula, pasamos a explicar el trabajo concreto que debían hacer y que se les iba a demandar: *Cuando hagáis el papel de tutores deberéis completar una hoja con actividades sobre la asignatura en casa y que compartiréis posteriormente en las sesiones de tutoría con vuestros compañeros tutorados. Todos tendréis la ocasión de hacer los dos papeles*. Tenía que quedar claro que las sesiones de tutoría no serían un “añadido”, eran una forma diferente de afrontar la asignatura que les permitiría consolidar los contenidos de una forma más firme. Se iban a implicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que todos harían el papel de tutores, y por tanto todos tendrían la oportunidad de poder mostrar sus conocimientos.

Cuando les planteamos si habían tenido experiencias previas de apoyo entre iguales una voz se alzó y comentó: *En nuevas tecnologías, porque es que no me enteraba de nada, si no me hubiesen ayudado los compañeros, no hubiese sacado la asignatura*. Esto nos permitió introducir la potencialidad de los iguales como mediadores en el aprendizaje. Avanzando con la sesión apuntamos que iban a disponer de todas las hojas de actividades en el aula virtual, las cuáles tendrían siempre la misma estructura. *En ellas aparecerá el material que podéis utilizar para elaborarla, los apuntes, un libro, una web, un artículo... El título de la ficha, los objetivos y los contenidos los tendrá que pensar el tutor, pero podrán ser matizados en clase. Seguidamente tenemos un bloque de preguntas para la reflexión donde a través de imágenes, viñetas, frases... deberéis reflexionar sobre los tópicos trabajados. En el tercer bloque tenéis las propias actividades donde se plantean una serie de cuestiones. Finalmente, encontrareis la valoración de la sesión*. Las fichas ya estaban creadas, pero en las dos últimas sesiones vimos conveniente que fueran ellos los que las confeccionaran. Convenimos que al final de cada sesión debían entregarnos las hojas de actividades de los dos miembros de la pareja. De este modo les ofreceríamos feedback y les ayudaríamos a mejorarlas en la medida de lo posible.

Parecía que, de momento, todas las cuestiones estaban claras pero era necesario abordar las características de un buen tutor y de un buen tutorado. Lanzamos la pregunta: *¿Cuáles son las características que pensáis han de tener los buenos tutores?* De forma esporádica alguien comentó: *Que sea muy paciente, educado, respetuoso.* De esta última característica añadimos una cuestión básica: *Es muy importante el respeto, dentro del respeto, estaría incluido el tema de la puntualidad, si yo respeto a mi pareja he de cumplir siendo puntual, también lo respeto si yo me preparo la ficha.* Fueron diciendo más rasgos del tutor ideal: *Empatía, creatividad, buena organización de la ficha, claridad en las explicaciones, ayuda. Si tiene alguna duda con la ficha ayudar a hacerla y a resolverla. No darle la respuesta directamente. Motivación.* Pasamos a las ventajas que obtendrían al desarrollar el papel de tutores. Dijeron muchas cosas: *Enseñar y aprender*, así que maticé: *Efectivamente, enseñar es aprender dos veces.* Ahora tocaba hablar de los tutorados: *Cuando estemos por parejas recibimos el feedback y las respuestas inmediatamente. No os dará “tanto palo” como preguntar a un profesor. Se establecerá un clima de enseñanza-aprendizaje de mayor confianza.* Seguidamente confeccionamos un calendario con la fecha de las sesiones, las temáticas y marcamos aquellas fichas que debían elaborar ellos. Llegaba el final y era momento de firmar el contrato de compromiso. En este documento se comprometían a desarrollar los papeles de forma adecuada. La sesión fue sobre ruedas a pesar de los temores iniciales.

El trabajo en las aulas: el día a día

El primer día todos los estudiantes prepararon las fichas. Nos sorprendió el grado de profundidad con que lo hicieron. A lo largo de las sesiones los docentes éramos meros guías o espectadores. Participábamos activamente en los debates que se generaban en el seno de las parejas, incluso en aquellos temas que despertaban “polémica” toda la clase intercambiaba sus puntos de vista. Es más, consultaban a otros compañeros cuando tenían alguna duda. Al principio de las sesiones sí que encontramos algunas quejas entre el estudiantado. Nos comentaban que tenían muchos trabajos que realizar, y que no tenían tiempo de completar algunas fichas en clase y tenían que quedar fuera de las horas lectivas para acabarlas (aunque esta última situación denotaba el interés que mostraban por la materia). A pesar de sus quejas, percibíamos que disfrutaban trabajando juntos. Solían asistir prácticamente a la totalidad a las clases, incluso cuando se acababa la hora, se quedaban en el aula sin tener en cuenta que la sesión había finalizado. Señalaron que era una de las pocas horas que se les pasaban volando. El poder preparar una de las fichas despertó en ellos un gran interés. Comentaron el gran trabajo que les supuso hacerla pero fue muy gratificante para ellos ver cómo sus parejas estaban motivadas y dispuestas a realizarlas correctamente.

Las últimas sesiones: futuros docentes

Si bien al principio, como ya hemos dicho, existían ciertas reticencias en el estudiantado por el trabajo que tenían que hacer en sus casas, al concluir las sesiones percibimos que disfrutaron y aprendieron con la tutoría entre iguales. Valoramos mucho la gran preparación de las hojas de

actividades. Iban más allá de los puros ejercicios que se les demandaban. Convertimos estos espacios en momentos fructíferos para la reflexión. A pesar de los nervios de los exámenes que estaban muy próximos, comentaron cómo todos los contenidos, en mayor o en menor medida, les sonaban porque los habían tenido que repensar profundamente. Ya no tenían que pegarse la “panzada” de estudiar momentos antes de las evaluaciones. Trabajaron día a día y esto les hizo recordar todos los contenidos vistos en las sesiones por parejas. Habían aprendido, pero también habían disfrutado. Fuimos testigos de un gran cambio en su actitud.

Algunas percepciones sobre el trabajo realizado...

Cuando el programa concluyó, a partir de las conversaciones con el docente y el estudiantado compartimos que, la visión que al principio tenían estos últimos sobre la dinámica, cambió considerablemente. Al inicio pensaban que les generaría demasiado trabajo. Pero esta sensación se fue disipando poco a poco cuando se inició la actividad. El aspecto más destacado de esta experiencia son los valiosos debates y discusiones que se establecían entre las parejas. Nuestra función en el aula era, más que resolver posibles cuestiones que surgían, compartir las percepciones o nuestras vivencias como docentes. El estudiantado respondió con interés y con gran responsabilidad en las sesiones, es más, la elaboración de las fichas de muchos de ellos era magnífica. Consultaban materiales de otras asignaturas y buscaban información adicional para elaborar las actividades. Aprendimos mucho del estudiantado y nos sorprendieron las grandes aportaciones y reflexiones que realizaron.

Las voces del estudiantado

El estudiantado comentó que había notado una evolución favorable desde el inicio. Reconocían que al comenzar con la tutoría fueron un poco perdidos. Pero únicamente les costó unas dos sesiones el poder seguir el ritmo. Opinaron que experimentaron una mejoría en su expresión oral, el hecho de tener que explicar a un compañero les ayudó a desarrollar más esa capacidad. Convienen que hubo un mayor afianzamiento de los conocimientos de la materia gracias al trabajo diario (en este caso semanal). Se veían a sí mismos como más autónomos e independientes, experimentaron esta evolución desde que comenzaron las sesiones. La confección “concienzuda” de la ficha requirió de gran responsabilidad, pensaban que se habían implicado muy activamente en ella, y que se sentían responsables de que sus compañeros aprendieran. Estaba en sus manos hacerlo de forma correcta. Consideraban que eran capaces de poder explicar un contenido, de buscar la información y de elaborar un discurso con sentido. Actividades que antes sólo otorgaban a los docentes. Destacaron el hecho de verse útiles, de sentirse importantes. Fueron ellos los protagonistas en todo momento.

Como se desprende de esta experiencia, la tutoría entre iguales se erige como uno de los métodos más eficaces que permiten la transformación de las aulas en espacios de participación para todos y todas, independientemente de las características personales de cada uno. Al basarnos en procesos dialógicos y cooperativos de aprendizaje se superan estas desigualdades

(Traver, Sales y Moliner, 2010). Y gracias a esta diversidad de características disfrutamos de una gran oportunidad de aprendizaje. Esta participación activa del estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye uno de los aspectos más relevantes que facilita y establece un compromiso real del estudiantado en todo este proceso, y consecuentemente con la materia que se trabaja. Así pues, el profesorado podrá generar ricos entornos para promover el aprendizaje de los estudiantes mediante procesos que estimulan la participación activa y el trabajo autónomo (Duran y Huerta, 2008). Y en este sentido, disponer de una herramienta de trabajo más que le permitirá aprovechar el potencial de todo su alumnado, incluyéndolos a todos y a todas en el aula ordinaria, fomentando su autonomía y responsabilidad en cada sesión.

BIBLIOGRAFÍA

- DURAN, D. y VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a práctica*. Barcelona: Graó.
- DURAN, D. y HUERTA, V. (2008). *Una experiència de tutoria entre iguals en la Universitat mexicana de Oaxaca*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 48/1. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIEI).
- DURAN, D.; BLANCH, S.; CORCELLES, M.; FLORES, M.; MERINO, E.; OLLER, M. y VIDAL, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa per a la millora de la comprensió lectora*. Universidad: Institut de Ciències de l'Educació.
- GREENWOOD, C. R.; CARTA, J. y KAMPS, D. (1990). "Teacher mediated versus peer-mediated instruction: a review of advantages and disadvantages". En A. Foot; H. C., Morgan; R.H., Shute (comps.). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons
- TRAVER, J.A.; SALES, A.; MOLINER, O. (2010): *Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa*. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD. PROPUESTAS DE FORMACIÓN Y ACCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE UNA COMUNIDAD INCLUSIVA

Javier Herrero-Martín; Rosario Valdivielso Alba
Centro Superior Universitario La Salle. Madrid
r.valdivielso@lasallecampus.es

RESUMEN

La presente comunicación examina las claves fundamentales que configuran la propuesta metodológica de sensibilización, formación y acción inclusiva a lo largo de la formación de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social en el Centro Universitario La Salle. Dicho proyecto se articula transversalmente en la vida tanto académica como comunitaria de los estudiantes. Se analizan las propuestas fundamentales y se proponen futuras líneas de participación y proyección social.

1380

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un proceso de transformación. Caracteriza a los sistemas que modifican su cultura para acoger nuevas perspectivas de una realidad multidimensional, a veces compleja y dotada de diferentes facetas que aportan matices de fondo. Se trata de un concepto que enlaza una vertiente *descriptiva*, cuando se relaciona con la diversidad de experiencias que son reconocidas como de inclusión, con otra *prescriptiva*, cuando intentamos establecer en qué medida deberíamos pensar todos en la inclusión como fenómeno político, social, conductual o educativo (Ainscow, 2006). Ambas vertientes determinan la existencia de realidades con límites difusos que varían a medida que la propia comunidad social interacciona. En la presente comunicación se presenta el trabajo realizado en conjunto durante 14 años en el Centro Universitario La Salle de Madrid, como caso particular de integración en un proyecto común y respuesta educativa a esta realidad cambiante, de diferentes acciones conducentes a la sensibilización y formación de comunidades inclusivas durante el período de formación de Maestros y Educadores Sociales.

El planteamiento general derivado del desarrollo normativo propuesto en la Ley Orgánica de Educación, LOE, del año 2006 supone, en lo referente al tratamiento de la diversidad en el estado español, el tránsito de un modelo tradicional basado en la instrucción como base del aprendizaje, hacia un planteamiento de carácter educativo, basado en la identidad y cuya esencia conlleve la promoción y desarrollo conjunto, tanto del individuo como de su comunidad de referencia. Desde un punto de vista operativo, este propósito exige la consideración de las escuelas como espacios abiertos a la diversidad, al alcance de todos y capaces de aprender de las experiencias propias, de las prácticas y el conocimiento cotidiano como elemento de mejora (Ainscow, 2001).

A lo largo de las últimas décadas, particularmente desde mediados de los años 80, en España se han sucedido diversas modificaciones orgánicas en su Sistema Educativo, con desigual consideración respecto al tratamiento de la diversidad (Parrilla, 2007), que se han venido consolidando como la base de un proceso paulatino de aproximación al concepto de inclusión. En nuestros días, la necesidad de compartir un criterio común sobre el qué entendemos por inclusión sigue encontrándose dialógicamente con la necesidad de considerar las características propias del entorno cultural y vivencial de la comunidad de referencia. A este respecto, la reflexión sobre el proceso, desde la experiencia, por el cual un entorno educativo adquiere el sentido de normalidad inclusiva, es fundamental y en el conjunto de los agentes que intervienen en los procesos de desarrollo y transformación social, son los maestros y educadores quienes, como referentes particulares, tienen una consideración especial en la construcción de comunidades y sociedades más inclusivas (Martínez, 2010) pues son los responsables de la creación de nuevas propuestas organizativas y metodológicas que puedan dar respuesta coherente respecto a lo que puede entenderse como normalidad inclusiva.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y EDUCADORES.

La formación permanente del profesorado es vital para la mejora de la eficacia educativa de la escuela, ha de estar en perfecta simbiosis con sus necesidades, debe estar orientada a la mejora del potencial de aprendizaje de los alumnos y debe posibilitar el intercambio profesional, en línea con una “comunidad que aprende” (Ainscow, 2001). En una visión general, los proyectos de formación orientados al desarrollo de modelos inclusivos en la escuela reúnen un conjunto limitado de condiciones (Moriña, 2006). En primer lugar, parten de un concepto amplio de diversidad desde el que se proyecta el aula no solo como espacio educativo sino en su dimensión social, facilitadora de la colaboración y la interacción social. Además, las investigaciones sobre modelos inclusivos revelan la existencia de marcadores de éxito respecto al proceso, tales como la acción colaborativa entre maestros y demás profesionales, la reflexión periódica sobre la práctica, los planteamientos metodológicos activos o el grado de heterogeneidad de los agentes implicados. Y todo ello, al menos en el contexto escolar, debe instrumentalizarse sin menosprecio a la preocupación por el aprendizaje y rendimiento de calidad de los niños y niñas que incluya los adecuados niveles de exigencia, puesto que tan necesario es garantizar el éxito vital, personal, de los aprendices, como prevenir, eliminando barreras, que la exclusión educativa pueda ser una antesala de la exclusión social (Echeita, 2008), pues no toda mejora escolar deriva en una realidad de desarrollo inclusivo (Ainscow, 2006).

Al referirnos a la formación que deben tener los futuros maestros y educadores en relación a la multidimensionalidad que supone la inclusión como hecho relevante en la transformación de las sociedades, es preciso delimitar los rangos de lo posible, en cuanto a qué aspectos o qué ámbitos de la actuación escolar y educativa se relacionan más directamente con el concepto y, por tanto, con las prácticas inclusivas de los educadores. Una aproximación ampliamente considerada en los últimos años contempla la inclusión como una realidad comprometida con cinco posibles escenarios de riesgo (León, 2011; Ainscow, 2006; Ainscow, 2008): en primer

lugar, la inclusión vista en relación con las necesidades educativas especiales, plantea el riesgo potencial de la segregación educativa si se obvian las condiciones de identidad individual como riqueza social y no se suplen las connotaciones derivadas de la discapacidad por la consideración de las “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth, 2002); por otra parte, la inclusión se ha venido a relacionar con la respuesta a la exclusión disciplinaria, pues un hito fundamental en el proceso de construcción de la equidad pasaría por considerar las dificultades asociadas a la conducta infantil como un reto en la consecución del éxito en la escuela. Un tercer conjunto de apreciaciones han sido realizado alrededor de aquellos colectivos que presentan un cierto riesgo de exclusión. Contextualizado en numerosos países bajo el término de inclusión social, se plantea el hecho de favorecer la consideración global de un sistema social a partir de la apreciación universal –por todos- de la diversidad, de la heterogeneidad social, cultural o económica. Por último, dos aspectos fundamentales se centran en la consideración de la escuela para todos, como espacio de relación y de aprendizaje y de interacción de la diversidad, y la relación entre inclusión y educación para todos, aspecto éste fundamental en aquellos entornos en que aún existen grupos agraviados por la dificultad o la imposibilidad de acceso a los recursos educativos. Estos planteamientos requieren, en su conjunto, eliminar las prácticas segregacionistas que justifican, de manera errónea e inconveniente, la falsa necesidad de promover agrupamientos, bien homogéneos o mixtos, bien en base a itinerarios curriculares, en la creencia inadecuada de que ello promueve e incluso garantiza el éxito escolar (Includ-ed Consortium, 2011).

Entendemos que la formación de los futuros maestros y maestras, y de los educadores sociales debe contener a lo largo (curricularmente) y ancho (transversalmente) de los Planes de Estudio, mecanismos diversos que supongan el andamiaje necesario para la consecución de los fines educativos propuestos. Al hablar de inclusión, nos preocupamos por dotar al entorno formal, al Centro Universitario en su conjunto, de una estructura de soporte que permita:

- a) Sensibilizar a la comunidad escolar para que, en primer lugar, contemple la diversidad como un elemento de riqueza, desde la identidad, desde la oportunidad en sí misma de aprender a educar a todos y con la participación de todos. Este principio tiene un carácter social, no solo formativo, sino que también se proyecta sobre el PDI, personal de Servicios familias y entornos diversos.
- b) Formar adecuadamente a los estudiantes de Magisterio y Educación Social, para que asuman el compromiso de cambio de una sociedad cada vez más facilitadora de procesos de inclusión, enmarcando y conceptualizando adecuadamente, desde la investigación y desde la práctica inclusiva, el ámbito de desarrollo profesional que constituye la base de su apuesta futura.
- c) Instrumentalizar el proceso de sensibilización y cambio personal a través del desarrollo de competencias personales y profesionales que permitan a los futuros educadores ser piezas claves en los procesos de desarrollo de políticas, programas y proyectos inclusivos.

d) Promover y potenciar el sentido de la Universidad como un espacio donde la inclusión es un hecho cotidiano, donde la cultura colectiva comprende la necesidad de la diversidad y la relaciona con el avance y la riqueza colectiva.

e) Proyectar la propuesta de sensibilización y acción formadora a los diferentes ámbitos, más allá del entorno formal e institucional de la Universidad, mediante la apuesta por la intercomunicación con otras instituciones, el aprendizaje colaborativo y la promoción y participación de redes de investigación y reflexión nacionales e internacionales.

Propuesta de interacción multinivel de sensibilización-acción-formación para la educación inclusiva en el Centro Universitario La Salle.

1383

De acuerdo con esta estructura vertebradora de la capacitación de Maestros y Educadores como agentes de promoción y cambio, de transformación y de inclusión, se plantea un proyecto en el Centro Universitario La Salle que pretende cubrir en su conjunto los aspectos más estratégicos a través de la promoción de un conjunto integrado de acciones a distintos niveles (tabla 1).

Eje estratégico	Acciones incorporadas
Sensibilización Comunidad	Mercadillo de las Capacidades Charlas y Testimonios Foros de Reflexión
Formación	Mención Plan de Estudios: Educación Inclusiva.
Desarrollo de Competencias	Prácticas de Grado: Centros Educativos con cultura inclusiva. ONG Proyde. Promoción y Desarrollo La Salle.
Prácticas Inclusivas y Universidad	Programa Incorporación laboral e inclusión.
Comunicación, investigación y Red	Cátedra Unesco: Educación para el Desarrollo Social. Programas Interuniversitarios: Presentación de resultados de investigación Consortio Includ-ed: abril 2012. Seminario Internacional sobre Educación Inclusiva: noviembre 2013.

Tabla 1. Ejes estratégicos del programa integrado de sensibilización-formación-acción y propuestas tipo asignadas a cada uno de ellos en el Centro Universitario La Salle.

VALORACIÓN DE RESULTADOS

El inicio del Proyecto cumple ahora 14 años. En su origen, el objetivo principal se focalizó en la

sensibilización de los estudiantes y la comunidad educativa hacia lo que entonces podíamos entender por necesidades educativas. Así, coincidiendo con el Día Internacional de las Personas con Discapacidad, celebramos un Mercadillo de las Capacidades. Este nombre responde simplemente a lo que vemos allí, objetos que ellos mismos, de una u otra manera, realizan. Normalmente acuden entre 5 y 6 centros que son los que podemos invitar por razones de espacio. Nuestros estudiantes descubren que estos chicos, además de tener discapacidad por ser personas con autismo, con síndrome de Down, con síndrome de X-Frágil o con discapacidad motora, tienen muchas capacidades que les hacen ser válidos para la sociedad. No es lo mismo que esto se comunique en las aulas una y otra vez a que se corrobore con la representación de lo cotidiano. Por otro lado los chavales con discapacidad tienen también la oportunidad de sentirse útiles y orgullosos exponiendo, en ambientes poco frecuentes, sus obras. De esta manera ellos también saborean un ambiente inclusivo, el de un Centro Universitario.

Si nos centramos en el desarrollo de una materia relacionada con la inclusión educativa y que forma parte del plan de estudios de los estudiantes de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria llevamos a cabo también, desde hace 10 años, una experiencia que hace despertar en nuestros alumnos sentimientos, emociones, ideas que hasta el momento no habían experimentado. Un miembro de nuestra comunidad universitaria presenta su experiencia de vida filtrada al tamiz de su discapacidad intelectual. Se trata de una persona con discapacidad intelectual que trabaja en nuestro Centro universitario desde hace 12 años y a la que nos referiremos posteriormente desde el ámbito laboral. Contar su vida, en qué trabaja, dónde vive y como resuelve su ocio, se convierte en una práctica inclusiva en la que se contrastan realidades diversas desde ópticas y miradas diferentes, en el ejercicio de cambiar el punto de vista sobre una misma realidad. Nuestros estudiantes descubren que además de formarse técnica y científicamente hay que aprender, y compartir, valores que enriquecen mutuamente a la comunidad. Cuando a estos alumnos les pedimos que valoren lo que ha supuesto para ellos la experiencia nos ofrecen una cantidad de sentimientos y valores que apuntan hacia una modificación paulatina pero sensible sobre su consideración de la diversidad.

Pero si solamente diéramos esta visión posiblemente estaríamos ofreciendo la realidad parcialmente. La inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad no es fácil y no solamente se consigue con buena voluntad,. Por ello, es preciso reflexionar sobre la forma de aproximar a los diversos agentes de transformación inclusiva hacia el entorno de aprendizaje, invitando a participar en la reflexión conjunta también a padres y familias.. De este modo, tenemos la posibilidad de analizar y valorar las experiencias de vida, desde la diversidad, en su dimensión más amplia, contemplando y valorando el peso de las dificultades, y de las conquistas vitales, y considerando, de manera particular, los indicadores de cambio necesarios para facilitar, en lo posible, las condiciones de acceso universal. Así, por ejemplo, la posibilidad de contar con personas con discapacidad en el entorno laboral es, sin duda, un elemento que añade una riqueza inestimable al proceso de formación en Educación. Es verdad que hace 12 años las personas con discapacidad intelectual tenían muy reducidas las posibilidades de inserción laboral y precisamente por ello es por lo que no estaban disponibles los recursos de apoyo. Pero

salimos adelante trabajando conjuntamente sus padres y nuestro centro ya que teníamos claro que teníamos delante un reto, tan importante, que no estábamos dispuestos, ni unos ni otros, a caer en el desaliento. Para un futuro maestro, que debe trabajar de forma colaborativa, éste testimonio le hace caer en la cuenta de, entre otras cuestiones, la importancia de tener una familia luchadora que cree en las posibilidades de sus hijos afectados por una discapacidad y también la necesidad de la labor de equipo imprescindible para tener, en nuestro caso, una escuela inclusiva. Pensamos por tanto, que la formación que queremos dar a nuestros alumnos, no es solamente información en este ámbito, sino que el acercamiento a la realidad hace que sea una formación más humana y por lo tanto más rica.

Siguiendo con la línea que nos mueve desde hace muchos años, creemos que siendo la primera Escuela de Formación del Profesorado de la época en la que se optó por poner la especialidad de Educación Especial, estábamos obligados a ser coherentes con aquello para lo que estábamos formando. Es entonces cuando iniciamos el programa de inclusión y empleo en La Salle, con el objetivo de enriquecer la diversidad de nuestro entorno, contando con personas con diferentes grados de discapacidad. Desde este momento han pasado 12 años y podemos afirmar que ha merecido la pena. Lógicamente hemos pasado momentos mejores y peores, momentos de incertidumbre y a veces de inseguridad, pero hemos sabido, con la ayuda de todos, seguir hacia adelante. Es importante señalar, en este punto, la importancia que han tenido y tienen para nosotros los agentes de mediación laboral, pues aunque su apoyo es circunstancial, facilita de manera incuestionable la seguridad con que nos enfrentamos todos a la realidad inclusiva, asimilándola a nuestra normalidad cotidiana. Dos años más tarde sentimos la necesidad de comenzar con otro proyecto y tras trabajar en él, incorporamos a un grupo de personas con autismo para trabajar en la cafetería. Este hecho fue el fruto de un convenio de colaboración entre una entidad de personas adultas con autismo y nuestro Centro Universitario. Ellos sí han contado con el preparador laboral desde un principio que les ha ayudado a aprender y desarrollar tareas como, por ejemplo, rellenar las cámaras de bebidas, ordenar el almacén, recoger las mesas, llenar los servilleteros, sacar la basura,... tareas todas ellas rutinarias que llenan esa faceta que toda persona tiene que desempeñar en su trabajo. La experiencia nuevamente es un éxito pues vuelve a poner de manifiesto que estas personas tienen muchas capacidades, teniendo en cuenta las características típicas de este síndrome, que sirven a la sociedad y que les hace sentirse un miembro más de ella y por otro lado la sensibilización tan necesaria de la comunidad universitaria que observa y comprueba que la sociedad no incorpora a estas personas por no considerarlas válidas para realizar tareas laborales y descubrir que si tienen un seguimiento y un apoyo pueden constituir un referente más.

Estamos convencidos que con estas aportaciones, en las que creemos y por las que apostamos, nuestro Centro Universitario La Salle hace del entorno universitario un espacio cálido dónde tenemos cabida todos, convirtiéndolo en un entorno inclusivo donde la Universidad y la discapacidad se dan la mano.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

En los últimos años, con la intención de promover la integración adecuada en torno a un proyecto de cada una de las acciones inclusivas en el Centro Universitario, y quizá impulsados desde la referencia del cambio en el mapa de estudios de Grado de Educación, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, hemos planteado la mayor importancia que tiene, en nuestros días, la existencia de un marco complementario de sensibilización-formación-acción al currículo de Magisterio y Educación Social. Así, al amparo de este propósito, se vienen consolidando el resto de los ejes estratégicos descritos en el modelo propuesto en la presente comunicación. Desde el planteamiento de una mención específica sobre inclusión educativa en el Plan de Estudios del Grado, o la solicitud, a punto de hacerse una realidad en estos momentos, de la Cátedra UNESCO-La Salle de Educación para el Desarrollo Social, como un contenedor de reflexión de la comunidad universitaria sobre cuestiones críticas presentes y futuras que comprometen el desarrollo positivo de las sociedades, un espacio donde, sin ninguna duda, la inclusión es un referente fundamental. La Cátedra se convertirá a su vez, en un espacio de encuentro interuniversitario, donde la investigación y la reflexión den paso a la promulgación de proyectos y acciones de desarrollo, desde la cooperación y la comunicación conjunta. Un espacio donde no sólo la comunidad investigadora, sino también los futuros educadores puedan analizar sus experiencias en relación con las prácticas inclusivas, tanto en un contexto nacional como, en muchos casos, gracias a sus experiencias de vida en otros estados en los que prestan servicios de cooperación educativa a través de la ONG Proyde-La Salle. Por último, y en esta línea de presente y futuro, no queremos dejar de plantear la importancia que tiene la oportunidad de compartir estas experiencias, participando y auspiciando el desarrollo de redes interuniversitarias, nacionales e internacionales, que pongan en común sus perspectivas y matices sobre la inclusión y que nos permitan acercar posiciones y perspectivas (Booth, 1997; Miles, 1999). Así, desde la participación como miembros en redes europeas, a través de los programas de intercambio Erasmus, Comenius o Leonardo, así como la organización de Seminarios Internacionales sobre inclusión o la participación en proyectos de investigación e innovación a nivel estatal, nos encontramos, como espacio de universidad, con un conjunto coherente e integrado y siempre abierto a nuevas posibilidades, de ideas, experiencias y proyectos que propongan nuevas respuestas a nuevos retos transformadores de una sociedad, cada vez, más facilitadora de procesos de inclusión.

1386

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M., BOOTH, T., & DYSON, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- AINSCOW, M., & MILES, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 17-44.

- BOOTH, T., & AINSCOW, M. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337-355.
- BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion: devolping learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education (SCIE).
- ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- Includ-Ed Consortium, I. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Formación del Profesorado (Ed.). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- LEÓN, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 145-163.
- MARTÍNEZ, R., DE HARO, R., & ESCARBAJAL, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(149-164).
- MILES, S. (1999). Creating conversations: The evolution of the Enabling Education Network. In E. Stone (Ed.), *Disability and Development: Learning form action and research on disability in the majority world* (pp. 74-88). Leeds: The Disability Press.
- MORIÑA, A., & PARRILLA, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*(339), 517-539.
- PARRILLA, A. (2007). Inclusive Educarion in Spain: a view from inside. In L. B. F. A. (Eds.) (Ed.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer Ed.

LA APLICACIÓN DE PROYECTOS INNOVACIÓN UNIVERSITARIOS PARA FOMENTAR LA INCLUSIVIDAD Y LUCHAR CONTRA LA DESIGUALDAD SOCIAL

José J. Barba, Luis Torrego Egidoy Henar Rodríguez Navarro

Universidad de Valladolid

jjbarba@pdg.uva.es

1388

RESUMEN

Esta contribución expone el trabajo que el Grupo Acoge está realizando desde el año 2010 en la Castilla y León. Este grupo multinivelar e interdisciplinar reúne a profesorado de todos los niveles educativos (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad) teniendo como principal tarea indagar en las fórmulas más adecuadas para desarrollar prácticas inclusivas en los contextos escolares. Se busca que a través de la inclusión se favorezca el éxito educativo del alumnado y el desarrollo de una cultura sociocomunitaria que luchen contra la desigualdad social. Desde el Grupo Acoge se considera que la investigación y formación se ha de realizar en el contexto, igual que la formación del profesorado, es por ello que los y las estudiantes de los Grados de Maestra y Maestro en Educación Infantil, Maestra y Maestro en Educación Primaria y, Educación Social, participan en los trabajos relacionados con la educación inclusiva que se están promoviendo.

INTRODUCCIÓN

La sociedad ha cambiado mucho en los últimos años debido a la revolución en las comunicaciones tanto físicas como virtuales, comenzando a denominarse la sociedad de la información (Castells & Himanen, 2002). Este cambio social ha afectado a la escuela, donde la memorización ha comenzado a tener menos sentido debido a la facilidad para el acceso a las bases de datos (Bauman, 2000). Pero este cambio en la educación ya fue avanzado por Paulo Freire (1970) que consideraba que la educación debía pasar de un modelo bancario basado en la memorización a un modelo dialógico, basado en las interacciones entre todos y todas las participantes en el proceso educativo.

Desde nuestro grupo de trabajo hemos recogido los planteamientos lanzados por Paulo Freire (1970; 1993; 1997a; 1997b; 2001) basados en el aprendizaje dialógico e igualitario en los que el estudiante y el profesorado aprenden juntos a leer la palabra y el mundo. En los que el argumento es el que aporta la validez y no la jerarquía profesional (Barba, 2007; 2009). Es por esto que nuestro grupo es internivelar, es decir que entre los miembros se encuentran: maestros y maestras de Infantil; maestros y maestras de Primaria; profesorado de Secundaria; profesorado de Bachillerato, estudiantes de los diferentes grados en educación y profesorado Universitario. Es un grupo que se constituye bajo el principio de Giroux (1990) del profesor como intelectual y como tal participamos todos de forma igualitaria en función de los argumentos aportados (Habermas, 1999a; 1999b) Esta heterogeneidad de experiencias y conocimientos nos

hace más ricos, nos permite mayor profundidad en los debates y en el conocimiento de la realidad.

Es esta interacción entre profesorado de diferentes niveles educativos presenta limitaciones burocráticas como a la hora de solicitar algunos proyectos I+D+i, sin embargo desde nuestra Universidad se nos ha permitido optar a un proyecto de innovación con el fin de transformar la sociedad, definiendo así una nueva forma de investigación (Ainscow, 2002). Si en otros campos del conocimiento está muy valorada la relación entre Universidad y empresa, en el ámbito de la educación no parece fácil la relación con la escuela ya que no se puede medir en criterios económicos. Sin embargo, transformar la escuela, es transformar el barrio y por ende mejorar la sociedad.

1389

La escuela inclusiva desde el Grupo Acoge

El término educación inclusiva resulta confuso por las diferentes maneras de definirle (Echeita y Ainscow, 2011). Por esta razón comenzaremos por definir que entendemos nosotros como educación inclusiva a partir de las palabras de Ainscow, Booth y Dyson, (2006), que definen la educación inclusiva como: “

Un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p. 25)

Echeita y Ainscow (2011) consideran que esta definición de educación inclusiva se sustenta en cuatro pilares, que son: (a) la inclusión es un proceso constante de acogida del alumnado; (b) la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; (c) la inclusión precisa de la identificación y eliminación de barreras; y (d) la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Nuestras acciones buscan poner en práctica estos cuatro principios que permitan la inclusión de todo el alumnado. Para ello dirigimos nuestras acciones en tres aspectos enunciados por Ainscow, Booth y Dyson (2006): (a) presencia, entendida como una dimensión relativa al acceso del alumnado diverso y heterogéneo a los centros educativos; (b) participación, relativa a la implicación activa en la vida escolar por parte de todo el alumnado y de toda la comunidad; y (c) progreso, aprendizaje o logros: como la variable que hace referencia a la aspiración de que todo el alumnado progrese al máximo de sus capacidades, aportando para ello las medidas adecuadas.

Objetivos del proyecto

Desde el Grupo Acoge llevamos trabajando en la línea del aprendizaje inclusivo desde el año 2009. Con el fin de no perder nuestro destino, hemos plasmado nuestras ambiciones en los objetivos de funcionamiento, siendo estos:

- a) Transversalizar las asignaturas de los grados de infantil primaria y social, en torno a prácticas escolares con un enfoque inclusivo.
- b) Conseguir una socialización profesional por parte de los estudiantes de los grados a través de la participación en acciones que ligen su formación inicial con la práctica escolar.
- c) Crear una cultura de trabajo sociocomunitaria donde se establezcan lazos entre: la formación inicial de profesorado, la práctica escolar, las necesidades sociales y escolares y la investigación.

1390

Estos objetivos los estamos desarrollando en diferentes proyectos relacionados con la educación inclusiva que están en marcha en este momento y que se pueden consultar en nuestra web, los cuales se desarrollarán a continuación.

Experiencias en el desarrollo de la educación inclusiva en el ámbito sociocomunitario

Nuestro grupo está implicado en varios proyectos en el desarrollo de una cultura sociocomunitaria, que está basada en el diálogo y en la construcción de conocimiento compartido entre los diferentes colectivos pertenecientes a la comunidad social y educativa (Rodríguez et al, 2011). Estos proyectos los vamos a desarrollar a continuación teniendo en cuenta tres pilares básicos de la educación inclusiva definidos en el apartado anterior (presencia, participación y progreso). No obstante, entendemos que es difícil encasillar a las acciones en una única dimensión, ya que existen muchos puntos de confluencia entre ellas. En ocasiones una misma acción responde a más de una dimensión y en otros casos unas acciones alimentan a las futuras.

Presencia

Este aspecto, desde el ámbito socioeducativo, lo hemos trabajado a través de *Planes de Acogida en los Centros Escolares*. Un aspecto clave en la educación inclusiva es la rápida adaptación del alumnado nuevo al centro educativo. El ser capaces de generar un buen clima, eliminar prejuicios y estar abierto al otro, hacen que el niño o la niña nueva pueda sentirse dentro de una nueva comunidad.

El objetivo del Proyecto de Planes de Acogida consiste en: Analizar las propuestas existentes en los centros escolares y realizar una propuesta enfocada desde los pilares de la inclusión. Pese a

estar inconcluso, se puede avanzar que se han analizado 120 centros educativos de Educación Primaria en Castilla y León. Los datos ofrecen informaciones descriptivas referentes a las medidas inclusivas adoptadas en los Planes de Acogida.

Las categorías a analizar han sido elaboradas a partir de la Guía de autoevaluación de contextos interculturales (Arnaiz, 2003). Siendo estas: (a) sistematicidad; (b) información/formación; (c) participación: respeto y conocimiento mutuo; (d) diálogo/interacción; (e) interdependencia; (f) dinamismo; (g) globalidad/holismo; (h) multiculturalidad/interculturalidad; (i) proyección del centro al entorno social; (j) Igualdad de oportunidades; y (k) compensación educativa/aceleración educativa.

En un avance de conclusiones se puede afirmar que los principales hándicaps de los Planes de Acogida radican en la falta de continuidad y de seguimiento de las propuestas a lo largo del tiempo, así como en la escasa participación de la comunidad para diseñar e implantar propuestas educativas. A raíz de estos hallazgos, entendemos que de cara al futuro es importante que la elaboración de los Planes de Acogida sean fruto del diálogo entre familias, agentes sociales y escuela.

Participación

Llevamos unos pocos meses implicados en la transformación de un colegio en comunidad de aprendizaje, como forma de dar respuesta a la transformación social de la escuela y por extensión al barrio. Consideramos que las comunidades de aprendizajes son uno de los modelos emergentes en España que más éxito educativo han demostrado desde los años 90, trabajando desde una perspectiva inclusiva como se puede comprobar en diferentes trabajos (Díez y Flecha, 2010; Flecha, 2009; Pulido y Ríos, 2006).

El interés por la transformación del C.E.I.P. Miguel Iscar por parte de su equipo directivo y de su claustro, nos ha permitido trabajar en un proyecto común basado en un trabajo conjunto cuyos propósitos finales se dirigen hacia la lucha de la mejora de la educación de los niños y las niñas y de la lucha contra la desigualdad social, generando culturas y estructuras de diálogo. La implicación social de este proyecto es muy alta y de gran calidad, reseñando a: (a) los y las estudiantes de Magisterio participan de forma voluntaria, complementando su formación teórica; (b) los Agentes Sociales vuelcan sus labores comunitarias en esta escuela; y (c) la Universidad que contribuye con la formación del profesorado sobre las medidas educativas que la literatura científica establece como exitosas.

Dentro de la participación también se está desarrollando el proyecto de trabajar el enfoque inclusivo en los planes de estudio de los Grados de Maestra en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Educación Social. Apoyados por un proyecto de innovación docente de la Universidad, cada profesor o profesora ha diseñado una práctica inclusiva dentro de la asignatura que se imparte en el grado que comparte y desarrolla con sus estudiantes durante el

curso académico. Estas prácticas, en función de las características de las asignaturas tienen un enfoque teórico, simulado o de aplicación en el contexto real. Una vez diseñadas, se exponen al final del curso compartiendo y aprendiendo de todas las propuestas. De esta acción se está consiguiendo la coordinación entre diferentes asignaturas para ofrecer un enfoque global e inclusivo.

Progreso, aprendizaje y logros

En el Grupo Acoge tenemos muy claro que la inclusión pasa por una política de consecución de resultados, por conseguir un currículum de competencias. (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008). Este consiste en que todo el alumnado consiga unas competencias académicas básicas que pueda aplicar en su vida cotidiana. Entendemos que un niño o una niña al menos ha de terminar con éxito la enseñanza obligatoria, hasta que esto no sea así nuestro proyecto estará incompleto.

1392

Nuestro propósito de dar calidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la consecución de éxito académico por parte de todos y todas, lo estamos centrando en el ámbito curricular. Por esta razón estamos intentando generar una propuesta desde las competencias básicas que unifique las líneas prioritarias de la inclusión. Este trabajo se está desarrollando en colaboración con toda la comunidad: estudiantes de Magisterio, profesorado de los colegios y profesorado universitario, teniendo en cuenta que poniendo en común las diferentes experiencias y saberes, la construcción curricular será más eficaz. Nuestra propuesta curricular se plantea de forma unificadora, a través de la participación comunitaria, la globalidad en el enfoque de las disciplinas y la heterogeneidad en las propuestas organizativas.

La construcción de un proyecto común también requiere la formación de significados comunes, lo que se está realizando a través de una actividad denominada “*tertulias dialógicas*”, que además de permitirnos compartir significados nos permite formarnos como profesionales de los diferentes ámbitos de la educación. El procedimiento consiste en leer a autores clásicos en educación que promueven ideas transformadoras y de diálogo, para después compartir lo que más nos ha llamado la atención con el resto del grupo. Los resultados de esta actividad es la de ir formando un marco teórico común que oriente nuestras acciones como grupo y con el que podamos discutir la coherencia de las acciones educativas realizadas en los contextos sociales, escolares y universitarios.

Aportaciones a la innovación educativa

Nuestro proyecto es ambicioso y se mueve en diferentes acciones, bajo el entendimiento de que la educación es un espacio para la inclusión. Las acciones que planteamos buscan fomentar la innovación educativa, entendiendo que lo realizamos en dos aspectos diferentes, que son:

El primer referente de innovación ha sido la creación de un espacio de trabajo compartido entre estudiantes, docentes de la universidad y profesionales de la educación vinculados con la problemática de la inmigración escolar. Esta unión nos ha generado un espacio donde analizar situaciones y casos reales referentes a la acogida del alumnado inmigrante. Entre todos y todas buscamos las distintas posibilidades de desarrollo de estrategias de integración escolar, en la línea de buscar sensibilizar al alumnado en la dificultad y necesidad de procurar escuelas inclusivas.

El segundo tema importante en la innovación educativa, está siendo brindar oportunidades para que las y los estudiantes puedan comprender de forma inclusiva y holística estas problemáticas, tan necesarias para enfrentar con garantías su futura actividad profesional. El acercamiento a estas realidades mediante la observación de casos prácticos, el diálogo con profesionales en ejercicio, o el establecimiento de proyectos de trabajo en el contexto real, permiten dotar a las y los estudiantes de estrategias para intervenir en el ámbito escolar y social.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado mediante el Proyecto de Innovación Docente 2011/98 de la Universidad de Valladolid.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista De Educación*, 327, 69-82.
- AINSCOW, M., BOOTH, T. Y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- ARNAÍZ, P. (coord.). (2003). *Guía de autoevaluación de contextos interculturales de Educación Secundaria*. Murcia : Universidad de Murcia. Consultado de <http://guia.murciadiversidad.org>
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., Y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BARBA, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 53-61.
- BARBA J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44.
- BAUMAN, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- CASTELLS, M., Y HIMANEN, P. (2002). *La sociedad de la información y el estado del bienestar: El modelo finlandés*. Madrid: Alianza Editorial.

- DÍEZ, J., Y FLECHA, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 67, 19-30.
- ECHEITA, G., Y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua y La Literatura*, 12, 26-46.
- FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-170.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (16th ed.). Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- HABERMAS, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. (vol. II). Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. (vol. I). Madrid: Taurus.
- PULIDO, C., Y RÍOS, O. (2006). Las comunidades de aprendizaje: ¿escuela y educación social integradas? *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, 32, 79-92.
- RODRÍGUEZ, H., GALLEGOS, B., LAGO, M., NAVARRO, J. L., VELICIAS, M., Y SANSÓ, C. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 14(1), 101-112.
- Web de Acoge, consultada en http://www.gsic.uva.es/wikis/ACOGUE/index.php/Página_Principal

CORRESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA FACILITANDO EL ACCESO DE LOS GRUPOS AUTOGESTORES

Nagore Ozerinjauregi, Naiara Berasategui, Zuriñe Gaintza, Leire Darreche

José Ramón Orcasitas y Javier Monzón

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

nagore.ocerinjauregui@ehu.es

1395

RESUMEN

En esta comunicación presentamos un recorrido por los antecedentes, movimientos y reivindicaciones de los colectivos de discapacitados a favor de su autodeterminación por medio de la constitución de grupos de autogestores. Este proceso ha ido consiguiendo conquistas legales y sociales en diferentes ámbitos. Presentamos, además, como se ha desarrollado este avance en el sistema educativo, partiendo del concepto de necesidades educativas especiales y del principio de inclusión de cara a promocionar los grupos de autogestores en contextos universitarios en la línea de la consecución de derechos civiles. Concluimos con la presentación de una experiencia en nuestras clases universitarias.

ANTECEDENTES

Desde la década de los 70 se han realizado importantes progresos en el reconocimiento de la igualdad de derechos y oportunidades de las personas con discapacidad. El movimiento de la autodeterminación, temática base de esta comunicación, tiene como antecedentes principios y corrientes que fueron y siguen siendo muy relevantes en la actualidad como son la reivindicación de los derechos civiles de las personas negras en Estados Unidos, la reivindicación de derechos colectivos y la responsabilidad que desempeña el Estado a través del modelo de estado de bienestar en Europa y el principio de la normalización conceptualizado por autores como Bank-Mikkelsen (Dinamarca, 1975), Nirje (Suecia, 1969) y Wolfensberger (Canadá, 1986).

Afirmar que las personas con discapacidad son sujetos de derechos se sustenta en varios referentes legales, entre otros:

- La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) que se examinó en la Asamblea General de la ONU en 1946.
- La convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- “La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental” (ONU, 1971) donde se señala en el artículo 4 que *“las personas con discapacidad tienen los mismos derechos civiles y políticos que otros seres humanos”*.
- “La Declaración de los Derechos de los Impedidos” (ONU, 1975) donde se señala en

el apartado 5 que *“el impedido tiene derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible”*.

- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, junto con sus dos Protocolos Facultativos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Estos dos Pactos, junto con la DUDH, constituyen la Carta Internacional de Derechos Humanos.
- “La Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidad” (2006). En esta Convención se promueve, protege y asegura *“el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad,”* y se promueve el respeto de su dignidad inherente.

El principio de normalización propuesto por Bank-Mikkelsen (1975) aboga por la disminución de los aspectos diferenciales de las personas con discapacidad y por la igualdad de las condiciones de vida de todas las personas. Partiendo de lo que se considera habitual y argumentando que no son necesarias teorías especiales, sino simplemente cumplir los derechos dando lugar al paradigma de la autonomía personal e impulsando la devolución de la condición de sujetos de derecho.

A su vez Nirje en 1972 realizó la primera llamada a la autodeterminación de las personas con discapacidad, es decir, reivindicó el derecho a elegir, de autogestión, de autoconocimiento, de toma de decisiones, de autorregulación, autonomía e independencia de las personas con discapacidad. También reclamó el derecho de las personas con discapacidad para tomar las riendas de sus vidas, a través de las elecciones personales (como por ejemplo escoger estudios) la participación en las decisiones y la independencia.

Wolfensberger (1986) también teorizó sobre la normalización y una de las aportaciones más importantes de este autor es que introduce la idea del análisis de la realidad (el análisis ecológico). En esta línea, reivindicó que se les atribuyeran roles socialmente valorados e inició la elaboración de la Teoría de la Valorización de los Roles Sociales, reforzando de este modo, el principio de normalización. Esta teoría propone facilitar prácticas sociales que tengan valor y sentido para la comunidad, de manera que, la construcción de espacios sociales en los que tengamos cabida todas las personas es lo que facilitará el cambio de rol.

La normalización y la Teoría de la Valorización de los Roles Sociales han sido matizadas por el principio de autodeterminación. El principio de autodeterminación tiene su origen en la ciencia política y derecho internacional, sin embargo, también es un principio que se ha extendido a otros campos como la psicología en los que se comenzó a utilizar este término a nivel individual en torno a los años 30. Una de las definiciones más aceptada es la de Wehmeyer quien desde principios de los años 90 ha trabajado en profundidad este marco teórico. Wehmeyer define la autodeterminación como una característica de la persona y alude a *“actuar como el agente causal primario de la propia vida y realizar elecciones y adoptar decisiones sobre la propia*

calidad de vida libre de influencias o interferencias externas inapropiadas” (Wehmeyer, 2006:6)

Por lo tanto, el cambio real sólo llegará con la concepción de la discapacidad como resultante de la interacción entre una necesidad particular y los obstáculos específicos en el ambiente, es decir, el contexto juega un papel muy importante en el funcionamiento de la persona con discapacidad y en este marco es en el que se enmarca el movimiento de la autodeterminación, facilitando que las personas puedan participar en los asuntos más importantes de su vida.

Hoy en día, una comprensión del individuo centrada exclusivamente en él sin contemplar los obstáculos del contexto no es científicamente pertinente y dificulta la acción en relación a la persona con discapacidad. Hablar de la discapacidad poniendo el eje en una perspectiva contextual, involucra a toda la sociedad, lo cual pone de manifiesto que la discapacidad, lejos de ser un problema individual, viene dada por los modos de pensar, de diseñar, de organizar y de construir los ámbitos sociales. La superación de los obstáculos para la participación en la vida social, que nos hace ciudadanos, es posible para colectivos “empobrecidos” si desde la comunidad se abren posibilidades de acciones personales y colectivas que nos devuelven un rol social.

1397

Como venimos diciendo, la inclusión de las personas con discapacidad es una demanda social que está provocando debates y reformas sociales. La sociedad y sus leyes han evolucionado y el reconocimiento del derecho a la igualdad de oportunidades para todas las personas nos conduce a una sociedad inclusiva. En el ámbito educativo, la escuela inclusiva favorece la participación de las personas con discapacidades en el sistema ordinario de enseñanza abandonando los sistemas paralelos.

ANTECEDENTES EN EDUCACIÓN

El Informe Warnock (1978) presenta una clave que va a marcar la historia de las personas con discapacidad intelectual. En este informe se introduce el concepto de necesidades educativas especiales y resulta destacable que éste se entienda de forma dialéctica. En dicho informe se reivindica la importancia del entorno y se remarca la necesidad de construir medios educativos que se adapten a las necesidades de las personas. Warnock señala que las personas se desarrollan en medios educativos si éstos se adaptan a sus necesidades.

También en este ámbito encontramos que la idea del contexto y de los obstáculos es introducida por Ainscow y Booth (2000) en el Index. Estos autores señalan que resulta necesario identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para poder cambiar el entorno. *“El uso del concepto barreras al aprendizaje y la participación, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término necesidades educativas especiales, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad”* (Ainscow y Booth, 2000:26). El cambio real va avanzando hacia la nueva concepción de la discapacidad que se ve como la interacción entre el individuo y el medio y la funcionalidad o no del medio para facilitar la vida de

las personas. En este sentido queremos recalcar que la idea de salvar obstáculos para facilitar accesos con el fin de cumplir derechos, no sólo remite a aspectos físicos y arquitectónicos sino también sociales, como es el caso la construcción de grupos de pertenencia en espacios en los que la gente se sienta vinculada. Así mismo, según Ainscow y Booth (2000:25) *“las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales”* remarcando la necesidad de generalizar a todo tipo de instituciones y espacios comunitarios estas prácticas.

Entre los factores que propulsan la aceptación de la autodeterminación como meta educativa podemos destacar el desarrollo de nuevas legislaciones y protección de las personas con discapacidad en nuestro contexto:

- Como antecedente en España, la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI 1982) que reconoce el derecho de los “disminuidos” a su total realización personal e integración social y a contar con la asistencia y tutela necesarias.
- La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE 1990) reivindica una escuela que de respuesta a las necesidades de todas las personas apostando por una escuela integradora y compresiva con la diversidad y donde la atención del alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.
- La Ley de Escuela Pública Vasca (LEPV 1993) también recoge la visión integradora y compensadora de las desigualdades.
- La Ley Orgánica de Educación (LOE 2006) en los artículos 71 al 75 también se alude al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo señalando que la escolarización del alumnado que presenta nee se regirá por los principios de normalización e inclusión, pudiendo introducirse medidas de flexibilización en las diferentes etapas educativas cuando sea necesario y estas medidas no excluyen a la universidad.

Las políticas activas de integración de la educación obligatoria, las medidas de apoyo para el colectivo y las propias inquietudes de las personas con discapacidades han sido las razones por las cuales han llegado las personas con discapacidad a la universidad.

REIVINDICACIÓN DE SUS PROPIOS DERECHOS: HACIA LA AUTODETERMINACIÓN

Junto a las repuestas legales, numerosas asociaciones compuestas por profesionales, familiares y las mismas personas con discapacidad han jugado un papel activo y crítico en la defensa de la autodeterminación. Con sus acciones han ido cambiando la filosofía y configuración de los servicios educativos y asistenciales, las legislaciones y las expectativas sociales, creando una

nueva conciencia social sobre sus capacidades y derechos¹³¹.

Ellos mismo son quienes demandan el derecho a vivir sus propias vidas, a la toma de decisiones y asunción de riesgos que conlleva, defendiendo su competencia personal para controlar sus propias vidas porque nadie conoce mejor que ellos mismos sus propias necesidades. Igualmente, demandan el apoyo de la sociedad para que sus derechos se puedan materializar. Ya que el modelo de Vida Independiente entiende que es necesario adaptar el entorno a las necesidades del individuo y no al revés, como se ha venido haciendo hasta la llegada del marco inclusivo. Precisamente el *empowerment* es uno de los elementos principales de la filosofía de Vida Independiente. Ratzka (1989) define el potenciamiento (*empowerment*) como “*idear maneras de habilitar a los usuarios, independientemente de su discapacidad, para que adquieran mayor responsabilidad sobre sus vidas*”.

A pesar de que el modelo cuenta con una gran aceptación social son múltiples los problemas en su aplicación ya que la aplicación nunca será factible sin una base real que permita la dignidad de todos. Se trata de hacer patentes las políticas dotando de redes, servicios y beneficios que respondan a las necesidades (Orcasitas, 2002). Por esta razón surgieron numerosos movimientos que ponen en práctica la filosofía de vida independiente¹³².

Desde finales de los años cincuenta, cuando se crearon las primeras asociaciones, hasta hoy, las asociaciones han trabajado y luchado duro para crear unas condiciones de vida dignas, unas mejoras legislativas, unos recursos y servicios necesarios para las personas con discapacidad. En concreto, las asociaciones miembros de FEAPS han realizado una enorme y admirable labor en favor de las personas con discapacidad intelectual, luchando en favor de sus derechos y para mejorar su calidad de vida.

Sin embargo, a día de hoy, las asociaciones siguen proclamando la autonomía y autodeterminación de las personas con discapacidad. Por ese motivo, los grupos de autogestores siguen siendo una vía adecuada para favorecer la autodeterminación y el derecho de de las personas con discapacidad a acceder a todos los servicios que los demás con instalaciones adaptadas.

LOS GRUPOS DE AUTOGESTIÓN

Los grupos autogestores nacen en el año 1998 siendo una iniciativa promovida por la FEAPS,

¹³¹ Tempfer (1981:7) “*Hablo en nombre de personas con retraso mental. Ante todo somos hombres y sólo en segundo lugar retrasados. Queremos entrar en posesión de nuestros derechos y hacer saber a todo el mundo lo que nos corresponde. Queremos explicar a los demás hombres que podemos vivir dentro de nuestra sociedad y que podemos trabajar. Queremos mostrarles que tenemos derechos y deberes como los demás*”.

¹³² “*organizaciones, gubernamentales o no gubernamentales incluyendo las organizaciones para las personas con discapacidad, individuo y profesional que tenga la “vida independiente” entre sus objetivos y cumpla los principios de solidaridad, apoyo entre iguales, desinstitucionalización, democracia y autodeterminación*” (Red Europea de Vida Independiente, 2012)

subvencionado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. El objetivo del programa pretende ser un verdadero empujón hacia la autodeterminación. Estos grupos son espacios en los que se trabajan las habilidades sociales para aprender a participar, elegir y producir acciones dirigidas a ser protagonistas de su propia vida. Están formados por personas adultas con discapacidad intelectual que se reúnen periódicamente para, entre otras cuestiones, aprender a participar del mismo grupo y de la vida asociativa, adquirir habilidades de comunicación, tener mas autonomía personal y social, aumentar las posibilidades de habla y decisión por uno mismo, aprender a decidir en la vida cotidiana y comprender sus derechos y deberes como ciudadanos (Villalta, 2006).

Por esa razón creemos conveniente reivindicar los grupos de autogestores en la universidad, al igual que en el resto de espacios sociales. El sistema educativo tiene la obligación de ofrecer servicios y apoyos en todos los niveles de formación, en aras de garantizar la autodeterminación y autogestión de todo el alumnado. Es un paso importante para que las personas con discapacidad sean ciudadanas de pleno derecho, y avanzar en el logro de una sociedad más justa y solidaria.

A partir de 2003, con el I Congreso de Vida Independiente que da lugar al Manifiesto de Tenerife se crean Oficinas y Proyectos de Vida Independiente apoyados por distintas asociaciones y entidades públicas con el objeto de satisfacer las necesidades de un sector de personas que demandan tener una vida autónoma y plena. FEAPS ha venido desarrollando desde el año 1998, con continuidad, el Programa de Creación de Grupos de Autogestores. El programa contó en el año 2009 con 252 grupos formados en las 17 comunidades autónomas, Ceuta y Melilla, en los que participan más de 2.700 autogestores¹³³.

No obstante, resulta relevante matizar la diferencia entre el concepto de autodeterminación y el de autogestión. Veamos la diferencia según FEAPS:

CUESTIONES	AUTODETERMINACIÓN	AUTOGESTIÓN
¿QUÉ ES?	Dirigir la propia vida. Ser el protagonista	Participar, aportar, opinar, tener voz. Ejercicio de derechos y deberes. Ciudadanía
DIMENSIÓN	Individual / vida privada	Grupal / social / vida civil / política
¿QUIÉN?	Todas las personas, incluso con	Algunas personas (representatividad)

¹³³ Entre otros motivos en voz de los propios autogestores, se apuntan, entre otros, los siguientes argumentos para la creación de grupos autogestores (FEAPS, 2011): “Para aprender a defendernos. Esto es nuestro (el grupo, este espacio). Para hacernos oír. Tenemos cosas que decir. Para escuchar. Para hablar. Para avanzar en distintos aspectos en la vida independiente y cómo hacerlo. Para aprender a ser mas autónomos. Para tratar temas que no tenemos la oportunidad de hablar en otros lugares. Para aprender a estar en el grupo y aprender unas normas. Para aprender las consecuencias de no cumplir las normas. Si que pasa algo si no se cumplen. Para aprender a relacionarnos. Para pensar y preparar planes para mejorar nuestro entorno social, laboral. Para compartir experiencias de todo tipo. Para ayudarnos mutuamente. Recibir apoyo de los demás. Conocimiento personal. Mejorar la autoestima. Para tomar conciencia de la discapacidad y de las barreras del entorno. Para dar a conocer”

	necesidades de apoyos generalizados	
¿DÓNDE?	En todas las áreas de la vida	En la asociación, en la organización, en la sociedad

Los grupos de autogestores son una vía adecuada para favorecer la autodeterminación y una oportunidad de cambio en el paradigma de los servicios de atención directa. En esta comunicación queremos reivindicar la participación de las personas con discapacidad en la sociedad y por eso nos referimos a grupos de autogestores.

1401

LOS AUTOGESTORES EN EL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO: UNA EXPERIENCIA EN NUESTRAS CLASES.

La autodeterminación en el contexto educativo se ha propuesto como un reto que implica la creación de nuevos modelos de enseñanza que favorezcan la satisfacción y el bienestar personal, en aras de posibilitar la inclusión en la comunidad, más aun en un sistema como el universitario altamente selectivo tradicionalmente.

El sistema educativo universitario tiene la obligación de avanzar en esta dirección para responder adecuadamente a la diversidad de todos y cada uno de los ciudadanos. Entre las claves para dar respuesta a este acometido está la creación de espacios sociales de convivencia en el centro y en cada grupo de aula, facilitando el aprendizaje (Orcasitas, 2003).

Hoy día son inaceptables los resultados del informe CERMI 2010 que hacen patente una gran brecha en el nivel educativo de la juventud con discapacidad y sin discapacidad. El porcentaje de jóvenes con discapacidad que finalizan estudios profesionales de grado superior y universitario es mínimo (3,2% y 6,1%, respectivamente) y persiste una estimable población en situación de analfabetismo (12,2%). Lo cual indica que a pesar de los avances realizados la población joven con discapacidad continúa afrontando dificultades de accesibilidad, de espacios y recursos educativos adaptados, así como la necesidad de dotación de mayores y/o mejores ayudas técnicas y humanas. Así mismo, el 40% de estos jóvenes afirma haberse sentido discriminado en ámbitos educativos o formativos a causa de la discapacidad.

En la sociedad actual la Universidad es una de las opciones que muchos jóvenes eligen al finalizar sus estudios obligatorios, por lo que debería ser también una posibilidad factible para cualquier joven con discapacidad. Si bien es cierto que cada vez más jóvenes con discapacidad acceden a estudios universitarios y finalizan sus carreras con éxito, no siempre encuentran los apoyos o servicios deseados para superar las dificultades de un sistema diseñado sin pensar en personas con capacidades o limitaciones diferentes.

La Universidad, no puede vivir de espaldas a las dinámicas sociales, en su ser debe reflejar la diversidad de la comunidad en la que se encuentra. Quizás, durante décadas y condicionada por

políticas sociales poco favorables, la universidad ha sido un ámbito restringido a las personas con discapacidad poniendo barreras selectivas en etapas anteriores y colaborando en esta dirección su propio academicismo y carácter selectivo.

A nivel universitario la Ley Organica 4/2007 (LOUM) “*«se promuevan medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria»*”. Se recoge, además, la obligatoriedad de que los entornos universitarios sean accesibles (edificios, instalaciones y dependencias), y la inclusión en los planes de estudio de *los principios de accesibilidad universal y respeto para todos*. Por último, y con explícitas referencias a la LISMI y la LIONDAU, se señala *la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario*.

1402

En nuestra experiencia venimos facilitando sistemáticamente el acompañamiento de personas con discapacidad física, con dificultades de comunicación, en las clases que impartimos en diferentes titulaciones universitarias. Esta experiencia, de más de 15 años, ha respondido a los objetivos de:

1. Poder cambiar de contexto a estas personas vinculándose a un espacio social normalizado.
2. Facilitar que muestren su voz circulando en diálogo con los grupos de alumnos, futuros educadores.
3. Pretender que, con esa voz, los alumnos aprendan a escuchar, a esperar tiempo pero, sobre todo, a esperar algo de las personas que nos acompañan y que aprendan, además, a hacer algo comprometiéndose como ciudadanos y futuros educadores.

En realidad no se pretende que estas personas que nos acompañan hablen en primera persona de su discapacidad, de la dificultad que les suponen los distintos contextos, si no que hablen de lo que se hable en clase, desde su experiencia y su posición ante la vida, haciendo que su voz, de autogestores, tenga presencia e impacto en contextos relevantes socialmente.

Este acompañamiento va generando, en nuestros alumnos, prácticas sociales que suponen redes de acción y relaciones muy importantes en su formación e imprescindibles para la toda la sociedad.

Por todo ello, creemos que es importante que se ofrezcan servicios y apoyos en el mundo universitario con el fin también de ir avanzando en el camino de la inclusión. Desde dichos servicios será necesario también trabajar por la autodeterminación y autogestión de las personas con discapacidad también en el ámbito universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. Y BOOTH, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (index for inclusión): desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- BANK-MIKKELSEN, N.E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, Nº 37, págs. 16-21.
- "Declaración de los derechos generales y especiales del deficiente mental". Texto adoptado el 24.10.1968, en la Asamblea Internacional de la Liga de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales, durante el IV CONGRESO INTERNACIONAL (Jerusalén, 20-27 de Octubre de 1968). Adoptada por la ONU en la Resolución 2856/XXVI de 20.12.1971.
- Feaps. Programa de Grupos de Autogestores FEAPS. Disponible en: http://www.feaps.org/programas/documentos/autodeterminacion_autogestion.pdf
- NIRJE, B. (1969). The normalization principle: implications on normalization. Symposium on normalization, SIIS, Madrid.
- ORCASITAS GARCÍA, J. R. (2002). Políticas de atención a la diversidad: de la asistencia-tratamiento al empoderamiento, para la participación ciudadana-liberación de todos. *Educación, diversidad y calidad de vida. Educación Especial*: Palma de Mallorca, 2002; p. 141-150.
- ORCASITAS, J.R. (2005). 20 años de integración escolar en el País Vasco: Haciendo historia..., construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En las Actas del Congreso Guztientzako Eskola. *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (p.37-93). Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- RATZKA, A. (1989). Personal assistance as key to Independent Living. Conference on Personal Assistance, Estrasburgo, abril. En Villalar, J. L. (2004). Modelo cooperativo de asistencia para la provisión integral de servicios personalizados de apoyo a la vida independiente. Madrid.
- Red Europea de Vida Independiente (1992). *Independent Living Definition*, Berlín. Disponible en: <http://enil.eu/2010/12/enil%E2%80%99s-newsletters-review-of-the-year-for-2010/>
- TEMPFER, W. (1981) Delegación de retrasados mentales en Viena, en *Siglo Cero* 76.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> [Consultado: enero 2012].
- VILLALTA, EI (2006). Grupos de Autogestores. Revista de educación social, N.5. Accesible en: <http://www.eduso.net/res/?b=8&c=71&n=200>
- WARNOCK, M. H. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Cmd 7212, HMSO, London., en <http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf> [Consultado: enero 2011].
- WEHMEYER, M.I. (2006). Autodeterminación y personas con discapacidades severas. *Siglo Cero*, Nº 220, V.37 (4), págs. 5-16.
- WOLFENBERGER, W. (1986). El debate sobre la normalización. *Siglo Cero*, Nº 105, págs. 12-34.

PROGRAMA “DOBLE ACOGIDA”. UNA EXPERIENCIA DE COLABORACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Juan Fernando Castro de Paz

Universidad de La Laguna

jfcastro@ull.es

1404

La Facultad de Educación, la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21- ATT21 (miembro de la Federación DOWN España) y el Complejo Educativo ACAMÁN (regentado por la Congregación de Hnas. Hospitalarias del Sgdo. Corazón de Jesús) presentan la experiencia de “Doble Acogida”. Este programa ha regulado, mediante los correspondientes acuerdos de colaboración, las prácticas que el alumnado del Practicum de la Licenciatura de Psicopedagogía realiza en dichas instituciones, pero además, y como aspecto novedoso en nuestra Universidad, establece la consideración de la Facultad de Educación como receptora del alumnado en prácticas del “Taller Laboral de Servicios Auxiliares en Tareas de Oficina” y el de “Jardinería” impartidos en ATT21 y ACAMÁN. Estas prácticas se realizan en las porterías y secretaría de la Facultad y en el servicio de mantenimiento de la ULL.

“Las actitudes pueden suponer, para las personas con discapacidad, mayores barreras que las derivadas de su propia deficiencia (sic), influyendo enormemente en su adaptación a los diferentes contextos (académico, social, laboral...).” (Martínez y Bilbao, 2011).

Pero las mismas autoras concluyen en su investigación que el contacto con personas con discapacidad, la formación y el entrenamiento influyen en la mejora de dichas actitudes. Conclusiones similares acerca de la importancia de realizar esfuerzos para permitir esos contactos y conocimiento mutuo (lo que se ha dado en denominar “visibilidad del colectivo”) encontramos en diversas publicaciones (Abad, Álvarez y Castro, 2008; Balas, 2007 y Villa, 2009). Las relaciones y el conocimiento mutuo permiten la progresiva disolución de los miedos, tópicos y prejuicios (pre-juicios) entre colectivos diferenciados que interactúan en ámbitos sociales.

La formación en actitudes debería constituir un eje central en la formación (inicial y permanente) de los distintos profesionales que inciden en el complejo campo de la Educación.

Por último, la importancia y relevancia de las ventajas de la inserción laboral, del empleo con apoyo y de la planificación centrada en la persona como elementos clave del desarrollo de la calidad de vida de las personas y las instituciones, también son temas que han generado un volumen creciente de trabajos en estos últimos años (Van Loon, 2009; Santamaría, 2005; Verdugo y Jordán de Uríes, 2007)

Lo reflejado en esta escueta introducción constituiría las premisas de partida y la fundamentación epistemológica que sustentaría la experiencia que compartiré en este congreso y que expondré a continuación.

Antecedentes de la experiencia

En el curso académico 1995/1996 comienza la implantación de la Licenciatura de Psicopedagogía en la Facultad de Educación (en aquel momento Centro Superior de Educación) de la Universidad de La Laguna. Al tratarse de una licenciatura de segundo ciclo en el siguiente curso comienza a implementarse el Practicum de la titulación.

Desde ese momento comienza la colaboración entre nuestra Facultad y la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 (posteriormente integrada en la Federación DOWN España).

De las múltiples actividades desarrolladas por esta asociación¹³⁴ nuestro alumnado en prácticas ha recibido una formación en todas las competencias relacionadas con el perfil profesional del Psicopedagogo/a (asesoramiento organizativo y curricular, trabajo con familias, atención y apoyo a necesidades individuales, inserción socio-laboral, trabajo en equipo, etc)

Dentro del ámbito de la inserción socio-laboral, ATT21 viene desarrollando desde el año 2006 el “Taller ocupacional de encuadernación y manipulado de papel y cartón” como una formación ocupacional que tiene por objetivos la cualificación básica profesionalizadora de los participantes en el taller y la oferta de los productos a la comunidad como medida de obtención de recursos para el sostenimiento de la experiencia y también de “visibilización” de las capacidades del colectivo.

En el año 2008 se inicia, mediante Convenio con la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, el “Taller Laboral: Servicios Auxiliares en Tareas de Oficina” en el que se plantea la integración en el mercado laboral a través de la formación en el área de administración. Este taller, como toda actividad formativa reglada, tiene un alto componente de aprendizaje en la práctica y, por tanto, la necesidad de centros e instituciones con servicios administrativos y de servicios donde poder realizarlas.

Comenzamos a andar

Conscientes de esa necesidad y deudores del agradecimiento acumulado en la recepción de nuestro estudiantado nos decidimos a regular un compromiso de esfuerzo mutuo por la formación de nuestro respectivo alumnado. En noviembre de 2010 se firmó un acuerdo de colaboración para el desarrollo de las prácticas en las dos instituciones acorde con lo contemplado en el Programa del Practicum de la Licenciatura de Psicopedagogía y de las competencias adquiridas en el Taller de Servicios Auxiliares de Tareas de Oficina (ver anexo 1).

¹³⁴ <http://www.downtenerife.com>

El período de prácticas del alumnado en formación del taller se desarrolló en el segundo cuatrimestre del pasado curso académico en períodos de dos horas semanales durante dos meses. Para facilitar el apoyo en el puesto de trabajo y la integración y ejecución de tareas se contó con la presencia de un educador. Este apoyo fue realizado por una alumna del Prácticum de Psicopedagogía y por una profesora del taller de servicios auxiliares, los días que esta alumna no podía asistir por tener otras actividades docentes de su titulación.

En este período desarrollaron sus prácticas tres estudiantes del taller de servicios auxiliares de tareas de oficina.

Desarrollo de la experiencia

Al inicio del presente curso académico se presenta la experiencia en rueda de prensa (ver enlaces en el apartado documentación) y se planifica la continuación del programa con la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21.

A raíz del eco mediático de la rueda de prensa llega a la Facultad de Educación una solicitud de incorporación a la experiencia por parte del Complejo Educativo ACAMAN¹³⁵ con el que manteníamos relación desde hacía tres cursos académicos por ser receptores de alumnado de Practicum de la Licenciatura de Psicopedagogía y del “Máster de Intervención Psicopedagógica en Contextos de Educación Formal y No Formal” (Máster Oficial de la Universidad de La Laguna).

Esta Institución, gestionada por la Congregación de las Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús fue creada en 1969. Esta congregación religiosa se traslada a Tenerife, respondiendo a la solicitud de colaboración realizada por ASPRONTE¹³⁶, para asistir a jóvenes con discapacidad intelectual.

Con el devenir de los años esta institución ha ido creciendo en estructura y organización, contando hoy con las siguientes áreas:

Centro Educativo: E. E. Básica y Aprendizaje de Tareas, (85 Alumnos).

Centro Ocupacional: Ajuste personal y Terapia Ocupacional, (55 Beneficiarios).

Centro Especial de Empleo: Auxiliares de fabrica, manipulados, (12 Empleados en empleo protegido).

Centro de Día: desarrollo de la autonomía personal y social.

Desde esta institución se solicita la ampliación de las prácticas al ámbito de la Jardinería, ya que, además de estar impartiendo un Taller de Servicios Auxiliares en Tareas de Oficina, tienen otro de Jardinería. Se firman dos acuerdos de colaboración para regular el desarrollo de las prácticas del alumnado de la Facultad de Educación y del alumnado del Complejo ACAMÁN, uno para el

¹³⁵ http://www.hospitalariasmadrid.org:8080/hospitalarias/opencms/hospitalarias_tenerife/

¹³⁶ <http://www.aspronte.com/>

Taller de Servicios Auxiliares de Tareas de Oficina y otro para el Taller de Servicios Auxiliares en Tareas de Jardín, con fechas de junio y noviembre de 2011, respectivamente.

Ante este crecimiento en la demanda se decide extender la iniciativa a otros centros. Así, las facultades de Geografía e Historia y Filología (Campus de Guajara) deciden participar acogiendo alumnado en prácticas y en la Facultad de Educación (Campus Central) se amplía la oferta a la portería del Módulo A y al Servicio de Mantenimiento (sección de Jardinería).

Paralelamente se incrementa el número de plazas para realizar el Practicum de Psicopedagogía en esta modalidad a cuatro alumnos/as.

Perspectiva de futuro

A raíz de la práctica en una de las Facultades incorporadas en este curso se nos trasmite la petición de extender la experiencia a la Asociación de Padres de Personas con Autismo de Tenerife (APANATE¹³⁷). Dicha petición surge de un miembro del personal de administración y servicios de dicha facultad que a su vez forma parte de la Junta Directiva de la Asociación y que, al ver la experiencia con el alumnado con síndrome de Down, considera que se puede beneficiar de la misma los chicos y chicas del Taller de Habilidades Sociales con un programa formativo específico desarrollado hasta el inicio del próximo curso. La intención para el próximo curso es implicar alguna facultad o escuela del Campus Experimental de Anchieta (posiblemente la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática) con lo que solamente faltaría el Campus de Ciencias de la Salud por participar en la experiencia.

Durante el presente curso, en nuestra Junta de Facultad, se ha presentado y debatido la experiencia y se ha planteado que la misma debe formar parte de nuestra Responsabilidad Social Corporativa y de nuestra Imagen Institucional. En tal sentido, la Comisión de Calidad está elaborando un documento de “Política y Objetivos de Calidad de la Facultad de Educación”, que incluye un apartado de proyección social en el que se especifica:

“h) Todas estas medidas formarán parte de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) de la Facultad, entendida ésta como una contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y ambiental con el objetivo de mejorar su situación competitiva y valorativa y su valor añadido. Será, por tanto, elemento fundamental de su Imagen Corporativa y deberá visibilizarse a través de diversas actuaciones.”

Es nuestra intención incluir el programa “Doble Acogida” como una de dichas actuaciones. También nos planteamos como objetivo a corto plazo que la Universidad de La Laguna, como Institución de referencia en la formación de profesionales en nuestra Comunidad Autónoma, se plantee como política de calidad la incorporación de estas experiencias dentro de su catálogo de actuaciones ligada a su RSC. Hemos mantenido contactos con el Vicerrector de Calidad Institucional e Innovación Educativa y con el Rector, con esta finalidad.

¹³⁷ <http://www.apanate.org/>

Esta propuesta está siendo también asumida por nuestro Rectorado acoger Imagen corporativa, rsc, protocolo de la comisión de calidad, solicitud de APANATE, ampliación al Campus Experimental de Anchieta. Sólo faltaría el Campus de Ciencias de la Salud

Reflexiones sobre la experiencia

A la espera del análisis más detallado de la evaluación de la experiencia y de la evolución y el rendimiento del alumnado implicado en la misma (que se realizará al finalizar el cuatrimestre y constituirá la Memoria del trabajo del Practicum de los estudiantes de Psicopedagogía), en este momento del desarrollo del proyecto podemos extraer una serie de conclusiones a modo de reflexión de la experiencia. ¿Qué hemos aprendido de la misma?, ¿Cuáles han sido nuestras vivencias?, ¿Qué ha aportado a nuestra institución... a nuestro personal?, ¿Qué ha aprendido (aprehendido) nuestro alumnado de Psicopedagogía?, ¿Cómo lo ha valorado y vivido el alumnado externo?

1408

El alumnado del practicum de Psicopedagogía ha mostrado su satisfacción con esta experiencia y con la formación complementaria que ha tenido que adquirir. Han tenido que profundizar en el estudio del paradigma de apoyos, la evaluación y desarrollo del concepto de calidad de vida, la inserción socio-laboral y el empleo con apoyo, aspectos no suficientemente tratados en la Titulación. Han tenido que realizar una gran labor de coordinación interna y de trabajo en equipo para garantizar la prestación del apoyo al alumnado en prácticas en nuestras porterías, secretarías y servicio de jardinería. Han tenido que valorar, consensuadamente con nuestro personal, con el profesorado de las instituciones y con las propias personas en prácticas la progresiva retirada de los apoyos a medida que éstas fueron ganando en autonomía y seguridad en el puesto de trabajo.

La valoración de la experiencia por parte de la comunidad de nuestra Facultad ha sido positiva y así se ha manifestado en alguna Junta de Facultad y la repercusión que la presencia de este alumnado ha tenido en la vida cotidiana del centro se constata, por ejemplo, en las preguntas que el alumnado de otras titulaciones de la Facultad realiza al profesorado en relación con esta presencia y en el hecho de haber recibido solicitudes de participar voluntariamente en el apoyo (aspecto a tener en cuenta para el próximo curso).

El alumnado de los Talleres ha manifestado su satisfacción con la experiencia y comenta que el período de prácticas le ha resultado corto. Agradecen el trato recibido por el personal, lo aprendido con la experiencia y en algunos casos nos preguntan por qué no pueden repetir otro período más.

Con respecto a las instituciones colaboradoras han planteado la necesidad de mejorar la oferta formativa previa para adaptarla mejor a los requisitos de nuestra administración. En el caso concreto del Taller de Jardinería han decidido ampliar los contenidos para preparar al alumnado en la obtención del Carnet de Manipulador de Productos Fitosanitarios y para recibir una mayor formación sobre normativas de seguridad e higiene en el trabajo.

A raíz de esta experiencia, la Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21 está desarrollando un plan de formación específico para preparar un grupo de dos alumnas para presentarse a las oposiciones que nuestra universidad convocará para auxiliares de administración y de esta manera romper la tradición de que en nuestra institución nunca se ha utilizado el cupo de reserva para personas con discapacidad en las pruebas selectivas de personal.

Como conclusión final, añadir que de esta experiencia estamos convencidos que la institución que más se ha beneficiado es nuestra Facultad por la mejora de nuestra sensibilidad social, por el cambio de actitudes y por el ejemplo que su gran capacidad de esfuerzo y superación ha significado para toda la comunidad universitaria

Y, como ha indicado nuestra Decana... hemos dejado atrás el discurso teórico y hemos pasado a la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, M., ÁLVAREZ, P. Y CASTRO, J. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanza universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educación y diversidad: anuario internacional de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, vol.2, 129-150.
- BALAS LARA, M. (2007). La visibilidad de las personas con discapacidad como factor de integración y normalización. *Revista de Economía social*, nº 36, 6-8.
- MARTÍNEZ, M.A. Y BILBAO, M.C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42 (4), 50-78.
- SANTAMARÍA, C. (2005). Ética y empleo de las personas con discapacidad intelectual. Aproximación al tema desde la perspectiva de una ética empresarial. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 36 (2), 21-29.
- VAN LOON, J. (2009). Un sistema de apoyos centrados en la persona. Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40 (1), 40-66.
- VERDUGO, M.A. Y JORDÁN DE URRÍES, B. (2007). El futuro del empleo con apoyo. ¿Hacia dónde nos dirigimos? *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38 (3), 39-50.
- VILLA FERNÁNDEZ, N. (2009). Del “ocultamiento” a la “visibilidad”. Avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008). En *Actas del XV Coloquio de Historia de la Educación*, (pp. 209-219). Pamplona-Iruñea. Recuperado el 15 de enero de 2012 de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2962551

Documentación

<http://www.ull.es/viewullnew/institucional/prensa/Institucion/es/2198671>

<http://www.ull.es/Private/portal/institucional/prensa/pressclippdf/presscliptemp2199393.pdf>

<http://www.ull.es/Private/portal/institucional/prensa/pressclippdf/presscliptemp2199386.pdf>

<http://www.ull.es/Private/portal/institucional/prensa/pressclippdf/presscliptemp2199382.pdf>

Anexos

ANEXO 1

REQUISITOS A REUNIR por el alumnado del Taller de Servicios Auxiliares en Tareas de Oficina, perteneciente a DOWN TENERIFE, Asociación Tinerfeña de Trisómicos 21, para participar en el período de prácticas. El alumnado en prácticas debe contar con los siguientes aprendizajes curriculares y de formación:

- Identificación y aplicación de los diferentes documentos e impresos.
- Manejo de los siguientes aparatos: fax, fotocopidora, impresora.
- Resolver los problemas básicos con estos aparatos tales como atasco de papel, cambios de tinta y tóner, etc.
- Atención telefónica para hacer un pedido, reclamar un pago, solicitar información, etc.
- Encuadernar documentos con las modalidades en espiral, canutillo, con wire-o, en cremallera o ibiclick.
- Manejo de guillotinas manuales, grapadoras, taladradoras, quitagrapas, etc.
- Manejo de la plastificadora de documentos.
- Manejo de la destructora de papel.
- Aplicación de los sistemas de clasificación de documentos: numérica, alfabética, alfanumérica, geográfica, cronológica y por tema.
- Sistemas de archivo de documentación: recepción, registro, distribución, clasificación, codificación y depósito.
- Identificación de los diferentes tipos de cartas comerciales: acuse de recibo, reclamaciones, circulares, pedidos, etc.
- Elaboración de cartas comerciales.
- Envío y reparto de correspondencia.
- Manejo de aplicaciones informáticas de ofimática.
- El alumnado debe contar con unas adecuadas habilidades sociales de la vida diaria; presentar conductas verbales y no verbales de “escucha activa”; ejecutar instrucciones; identificar e interpretar emociones y sentimientos; iniciar y mantener una comunicación; responder a datos personales; relatar hechos y experiencias; hacer peticiones; expresar opiniones; saludar de manera adecuada; pedir ayuda; aceptar con responsabilidad un error o fallo y saber expresar las disculpas; manejar el dinero; utilizar los servicios bancarios; manejar el calendario; conocer la hora; solicitar información en la calle; conocer los diferentes establecimientos y servicios de su comunidad o lugar de trabajo;

utilización del periódico y páginas amarillas para obtener información; escribir una nota, aviso o recado; comportamiento adecuado en actos públicos; autonomía en la calle; utilización de transporte público; respetar las normas establecidas en lugares públicos; mostrar conductas de respeto, solidaridad, tolerancia y educación hacia otras personas; respetar las normas de seguridad y saber actuar ante una emergencia.

ANEXO 2

REQUISITOS A REUNIR por el alumnado del Taller de Servicios Auxiliares en Tareas de Jardín, pertenecientes a HERMANAS HOSPITALARIAS para participar en el período de prácticas. El alumnado en prácticas debe contar con los siguientes aprendizajes curriculares y de formación:

1411

- Identificación y manejo de las diferentes máquinas y herramientas de trabajo.
- Procedimientos de uso. Su cuidado y mantenimiento.
- Aperos: clases y funciones que cumplen. Manejo.
- Trasplante de especies de semillero a vivero, de vivero a terreno definitivo, de terreno a terreno.
- Preparación de sustratos, contenedores y montar jardineras.
- Colocar estacas o cuerdas para señalar trasplantes y división del terreno.
- Desbroce de zonas de plantación.
- Plantar árboles, arbustos y plantas de flor, abriendo hoyos y colocando tutores y plantas, siguiendo un plan establecido.
- Colocación de un sistema de riego.
- Regulación de aspersores y válvulas para el riego automático, regular goteros y programadores.
- Siembra de césped.
- Podar setos y árboles siguiendo las técnicas adecuadas.
- Regar las plantas aplicando el sistema existente: controlar el turno de riego y cuidar las instalaciones y caudales de agua con criterios de economía y racionalidad.
- Cortar céspedes en el momento adecuado, perfilar lindes y borduras. Abonar.
- Limpiar alcorques, veredas, lindes y en general aquellos espacios que lo requieran para favorecer el desarrollo de las plantas o para el embellecimiento del jardín.

APRENDEMOS CON SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Lourdes de la Rosa Moreno

Universidad de Málaga

ldelarosa@uma.es

RESUMEN

Varias son las intenciones que activan el trabajo que se presenta en esta comunicación: que el alumnado de nuestras aulas universitarias aprenda de manera relevante desde la resolución de problemas reales, cohesionar al grupo por medio de tareas cooperativas, desarrollar actitudes éticas y de compromiso con la mejora de la calidad de vida de las personas con diversidad funcional. Al final, las finalidades se retroalimentan y sus resultados mejoran en la medida que las unas sirven a las otras (aprendizaje-servicio; Uruñuela, 2011).

Comentamos acerca del apoyo dado en un proceso judicial vivido por una muchacha con parálisis cerebral, en otro para la consideración de las personas con espina bífida como enfermos crónicos con el fin de acceder a productos farmacéuticos de manera gratuita, en repetidas ocasiones para la eliminación de barreras arquitectónicas de espacios universitarios y urbanos, etc.

1412

INTRODUCCIÓN

La experiencia que se expresa en este escrito trata de estimular aprendizajes complejos, llevada adelante por su autora como parte de su estilo docente en la actividad profesional que desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga.

Es una de las propuestas didácticas más representativas llevadas a cabo en las asignaturas de su responsabilidad a lo largo ya de muchos años y tiene como contexto de acción el mundo de las personas con discapacidad/diversidad funcional motora. Y es significativa, principalmente, porque se constituye en un reto colectivo, del alumnado y la profesora, de implicación en la vida real, lo que le da una relevancia especial para todos los implicados e implicadas.

Esta situación de aprendizaje, denominada “Acciones de Apoyo a la Comunidad”, es la respuesta que buscamos dar a alguna necesidad local emergente, relacionada con el colectivo que nos interesa, que aparece durante el desarrollo de la asignatura. Así, cuando tenemos la experiencia directa o nos llega la información de alguna situación de discriminación en el contexto de vida de las personas con diversidad funcional y valoramos que podemos constituirnos en grupo de apoyo o dinamizador de búsqueda de soluciones a dicha situación, las personas interesadas nos organizamos para actuar.

Sabemos que el impacto de nuestra actividad docente en esta experiencia se reduce sólo a un “metro cuadrado”, pero no queremos ni podemos renunciar a esta responsabilidad (Leal, De la Rosa y Castilla, 2009: 793).

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Esta propuesta educativa de las “Acciones de Apoyo a la Comunidad”, es coherente con algunas de las pretensiones enunciadas en nuestra asignatura:

- Potenciar y favorecer la participación democrática entre los diferentes agentes educativos y sociales.
- Ejercitar un compromiso ético.
- Desarrollar la autonomía, la responsabilidad y la colaboración.
- Comprometerse ante el hecho de que contribuimos, por acción u omisión, a la creación o mantenimiento de las barreras al aprendizaje y a la participación social del alumnado con diversidad funcional o cualquier otro en situación de desventaja social.

1413

Entendemos que, en esto como en otros asuntos, es importante poder tener una primera vez la experiencia de *capacidad colectiva para transformar la realidad*. Esta práctica pretende ofrecer oportunidades para quienes del alumnado no las hayan tenido. Las siguientes tendrán el camino más allanado.

Respecto a los principios de procedimiento, como expresan Carr y Kemis (1988), al mismo tiempo que definen el fin educativo, establecen criterios de actuación y decisión. Y, para esta forma de actuar en nuestra docencia, resulta fundamental el relacionar dialécticamente la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción. Por ello, proponemos una metodología que incluye la reflexión sobre la práctica y el análisis de experiencias y contextos. Metodológicamente, Pérez Gómez y otros, 2009b: 10) destacan que para hacer el aprendizaje relevante es clave la autenticidad, que viene definida por dos aspectos fundamentales:

- Primero hay que asegurar las vivencias del alumnado y, después progresivamente, llegarán las formalizaciones (análisis, contraste, síntesis...).
- En segundo lugar, se ha de implicar al estudiantado en actividades con sentido, tanto dentro como fuera del aula, a partir de problemas y situaciones de actualidad y de la vida cotidiana, que serán el objeto de los análisis, comprensión, valoración y mejora.

Respecto a este tema de los contextos formativos, Rué (2009, citado por Cabero y Marín, 2011) redunda también en las características que, desde el modelo de competencias, han de presentar los contextos formativos: los contextos pueden ser las aulas pero, también, han de serlo otros contextos sociales y profesionales; por otra parte, la metodología ha de ser preferente a partir de casos, problemas y situaciones vitales (en el enfoque tradicional de formación, por el contrario, los espacios se reducen a las aulas, tanto reales como virtuales, y existe división entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada).

Al vincular el currículo con las realidades sociales de las que emergen y a las que deberá “servir” para mejorarlas (en nuestro caso, las realidades de las personas con discapacidad/diversidad funcional), facilitamos la relevancia de los aprendizajes:

Explorar y destacar la dimensión operativa de los saberes, la utilidad de los contenidos del currículo para entender los problemas y actuar sobre ellos. La cultura y la ciencia tienen que percibirse como útiles, operativas [...], aplicadas a la vida cotidiana [...]. Es necesario que los docentes demos oportunidades al “currículo emergente” (Pérez Gómez y otros, 2009b: 8).

En un estupendo artículo, ya antiguo, Casares y otros concluyen en el mismo sentido:

En la escuela [o la Universidad] no sólo nos preparamos para vivir, sino que vivimos muchas horas durante largos años. Y tal vez será bueno proponerse que una parte sustancial de las actividades desarrolladas en ella fueran más allá de esa amable ficción irresponsable que son las labores de clase, y se engranaran con funciones útiles para la comunidad extraescolar (Casares y otros, 1999: 86).

1414

Finalmente, el último principio de procedimiento que queremos destacar es el uso de la participación y la comunicación como recurso imprescindible para que las alumnas y alumnos se sientan partícipes activos de su propio aprendizaje, corresponsables del aprendizaje colectivo y de la mejora de situaciones sociales relacionadas con las personas con diversidad funcional.

El aprendizaje es fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, de llegar a ser miembro de una comunidad social (Pérez Gómez y otros, 2009 a:7).

Indiscutiblemente, en esta propuesta didáctica no hay “directrices” ni “instrucciones” previas impuestas a la realidad que “nos llama”, sino que las personas implicadas (básicamente, alumnado y la profesora de la asignatura pero, como se verá, en ocasiones, algunas otras de la Facultad y externas a ella), en igualdad de condiciones, analizamos el problema, buscamos información, planteamos posibilidades, priorizamos las que creemos que podemos realizar, diseñamos el plan de actuación, lo llevamos a cabo y valoramos nuestra eficacia (aprendizaje basado en problemas).

Algunas de las “Acciones de Apoyo a la Comunidad” han consistido en tareas para la mejora en el diseño universal de los entornos de vida de las personas con diversidad funcional, para la colaboración en el seguimiento de acciones judiciales relacionadas con estas personas, para la consideración de la Espina Bífida como enfermedad crónica (en apoyo a las campañas llevadas a cabo por las Asociaciones de Personas con Espina Bífida), en acciones de voluntariado dentro de asociaciones de personas con diversidad funcional motora y a personas individuales concretas (ayudas al desplazamiento y la realización de tareas académicas, mediación comunicativa, apoyo en tareas informáticas, acompañamiento para la asistencia a clases de adultos/as), etc.

Comentaré brevemente, en este momento, algunas de las acciones más relevantes que hemos

llevado adelante a los largo de los años.

Acción de apoyo a Vanesa

Durante el curso escolar 2002-03 recogimos cientos de firmas para adjuntar a un escrito realizado por la Plataforma Ciudadana de Apoyo a Vanesa, joven con parálisis cerebral que había denunciado al Gerente de AMAPPACE (Asociación Malagueña de Padres de Paralíticos Cerebrales, en cuya residencia ella vivía), de abusos sexuales continuados durante 12 años.

Este escrito, que se publicó en prensa y se envió al Juzgado encargado del proceso judicial que estaba en marcha, denunciaba la desigualdad patente entre las partes: Vanesa sin protección familiar, pobre, gitana, etc. frente al Gerente, persona con recursos económicos, con relaciones políticas, de “inmaculada” imagen pública, etc. En él se demandaba un máximo control por parte de los jueces implicados y anunciaba el seguimiento estrecho por parte de la sociedad civil del proceso judicial.

Posteriormente, en los días en los que se celebraba el juicio, varias de las personas implicadas desde la Facultad, participamos en manifestaciones convocadas por la Plataforma.

Acción a favor de una Málaga más accesible

Colaborando con una iniciativa del Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Málaga (Programa “Málaga más accesible”) y, en los últimos tiempos, también de la Asociación ATOLMI –Asociación de Terapia Ocupacional y Laboral de Minusválidos de Málaga-, entregamos al alumnado un *formulario de denuncia de barreras arquitectónicas* que pueden rellenar ante cualquier barrera que detecten en el municipio de Málaga o en los de su residencia habitual, y enviarlo a las instituciones señaladas que, a su vez, llevan una política a favor de la accesibilidad en el municipio de Málaga. Las denuncias sobre barreras o el reconocimiento de buenas prácticas en temas de accesibilidad, junto con las fotos que las reflejen, se remiten por correo postal o electrónico (actualmente en <http://www.elplana.com/me-sumo-al-plan-a/>).

En este mismo sentido, sobre todo desde que se han generalizado las cámaras de fotos en los teléfonos móviles, *el alumnado captura imágenes que reflejan la insuficiente cultura existente aun en la ciudadanía respecto a los temas de accesibilidad al medio físico* (por ejemplo, aparcando en los rebajes de las aceras). Posteriormente, las comentan y las hacen públicas para todo el grupo en los foros virtuales de nuestra asignatura.

Con la misma finalidad, y en la línea que varias asociaciones vienen haciendo (por ejemplo, la Asociación ATOLMI de Málaga), el propio alumnado elabora pequeños *impresos para colocarlos en los coches que ocupan los llamados “aparcamientos de minusválidos”* (figura 1). Los fotocopian y reparten entre familiares y conocidos para que, cuando vean algún coche mal aparcado, les coloquen el impreso en el limpiaparabrisas. En ellos se busca concienciar, educando la mirada, sobre la responsabilidad individual de cada cual, respecto al grado de accesibilidad en el medio urbano y en el transporte. Los destinatarios de esta propuesta educativa

son todas las personas que participan diseñando, repartiendo y colocando los impresos y, cómo no, quienes aparcan irrespetuosamente en estos espacios reservados (figura 2). Según los grupos de alumnas y alumnos, unas veces los textos tienen un talante más sugerente y orientativo y, otras, mucho más crítico y ácido.



Figura 1



Figura 2

Por último, tras la práctica por parte del alumnado *de experimentar limitaciones en la movilidad* en el edificio de nuestra Facultad y sus alrededores, analizamos las dificultades para la superación de desniveles, la maniobrabilidad, el acceso visual y manual y el control manipulativo y del equilibrio y, es a partir de aquí, cuando realizan propuestas de mejoras posibles y realistas. Por último, algunos grupos realizan *presentaciones públicas con la finalidad de divulgar y sensibilizar* sobre la necesidad de la mejora de la accesibilidad en los espacios construidos (bien en su propia clase universitaria, en otras o, incluso, en colegios e institutos donde hacen sus periodos de prácticas).

Acción por la rampa de acceso a la Facultad

En el curso 2003-04, como apoyo a varias denuncias que habíamos realizado sobre la accesibilidad en el Campus Universitario de Teatinos, presentadas ante el Ayuntamiento de Málaga y ante el Rectorado de la Universidad (muy en particular la ausencia de rampa de acceso al edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación por la entrada principal -De la Rosa, 2008: 232-), el alumnado de 2º de Magisterio de Educación Especial elaboró un escrito a ambos Decanatos responsables del edificio (de Psicología y Ciencias de la Educación), denunciando y reclamando la construcción de dicha rampa.

Al mismo tiempo, para la recogida de firmas de apoyo, montaron un *stand* informativo en el *hall* de la Facultad (con carteles, información verbal, un vídeo, etc.), que atendían por turnos rotativos, sobre el tema de “el derecho de todas las personas a la accesibilidad al medio físico”. Igualmente organizaron grupos para realizar la recogida de firmas por todos los edificios del campus universitario.

Fueron capaces de recoger más de 3.000 firmas que, junto con las medidas realizadas por otras personas (denuncias a las que aludía al inicio sobre los mismos temas, la publicación de un pequeño artículo en prensa exponiendo la inaccesibilidad en el campus y exigiendo respuestas a las denuncias interpuestas, etc.), fueron capaces de lograr la ansiada rampa al lado de una

escalera que llevaba más de 11 años en solitario (figura 3). La sensación de empoderamiento de este grupo, por ser posible para ellos y ellas ver directamente el resultado de su acción coordinada con otras, antes de irse de la Facultad fue emocionante y estimulante para todos y todas.

Hoy día esa rampa es preferida a las escaleras por la gran mayoría de usuarios, con y sin limitaciones de movilidad.



Figura 3

Acciones por una Facultad cada vez más accesible: los cuartos de baño y la accesibilidad a las tarimas de las aulas

Dos son los desencadenantes de esta acción en este curso 2006-07:

- Después de varios años sintiendo vergüenza personal cada vez que una persona en silla de ruedas (en ocasiones, al ser con motor, pesadísimas) venía a nuestra aula y teníamos que “montarla” de cualquier manera en las tarimas de las aulas, este curso, durante la participación de Mavi, una de nuestras visitantes, me comprometo públicamente a que no vuelva a repetirse esta situación (aparte de todo, incómoda y con cierto riesgo para ella). Ofrezco al alumnado la posibilidad de participar en lo que sea necesario para que la Facultad se haga con una rampa portátil adecuada o cualquier otra solución.
- Durante la realización de unas Jornadas sobre Vida Independiente celebradas en la Facultad en el primer cuatrimestre de este curso académico, varios de los y las ponentes que se desplazan en sillas de ruedas denuncian a lo largo de las jornadas la imposibilidad de maniobrar en los dos servicios “adaptados” de que dispone el edificio: se puede acceder a ellos pero, con las sillas de ruedas, es imposible girarse dentro para poder cerrar la puerta. Los mismos asistentes a las Jornadas elaboramos un escrito para los dos Decanatos implicados y recogemos firmas. Algunas alumnas y alumnos participan de esta experiencia y le dan continuidad posteriormente con su grupo de clase.

Cuando decidimos organizarnos para retomar el tema de la rampa para las tarimas de las clases, el alumnado propone que se incluya también el de los cuartos de baño y, de alguna manera el de la sensibilización social ante el tema de accesibilidad. Después de plantear numerosas medidas

de acción, se llevan a la práctica (ya en este segundo cuatrimestre) las siguientes:

- Se elabora un escrito para los Decanatos implicados al que se adjuntarán firmas.
- Se fotografían diferentes situaciones de inaccesibilidad en el edificio.
- Para “crear ambiente” previo a la recogida de firmas, se realizan carteles en los que se reflejan diferentes situaciones de inaccesibilidad, se fotocopian y se colocan en las estancias afectadas: p. e., los carteles de los servicios, en las puertas de los mismos.
- Se monta un *stand* nuevamente en el *hall* del edificio en el que se informa sobre su accesibilidad, sobre el escrito que lo denuncia y se recogen las firmas de apoyo.
- Se visitan otras facultades del campus para la recogida de firmas de apoyo al escrito (finalmente, cerca de 1.000).

Por el valor de las medidas adoptadas por el alumnado de la promoción 2006-09, adjunto dos de los siete carteles barreras al medio físico que elaboraron y se colocaron por todo el edificio de la Facultad, realizados por el alumnado de Magisterio de Educación Especial (2006-07) y, también, uno de los escritos entregados a los Decanatos involucrados:

- Carteles (figuras 4 y 5).



Figuras 4



Figura 5

- Escrito a los Decanatos de las Facultades de Ciencias de la Educación y de Psicología, con la aportación de las firmas recogidas.

ILMA. SRA. DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

Dña. _____, **alumna de Magisterio de Educación Especial de la Universidad** de Málaga, con D.N.I. nº 74.869.116-E, domicilio en C/ _____ Málaga y teléfono _____.

En nombre propio y en representación del alumnado de Magisterio de Educación Especial, queremos expresar una serie de demandas y propuestas relacionadas con la accesibilidad tras haber vivido diferentes experiencias con personas con discapacidad/diversidad funcional que han tenido grandes dificultades para desplazarse y hacer uso de las distintas estancias y servicios de las Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología: conferenciantes que

no pueden acceder a las tarimas de las aulas, visitantes que no pueden maniobrar con comodidad en el aseo o el ascensor, alumnado sordo que no dispone de soporte técnico para recibir adecuadamente las clases, etc.

Ante estas realidades, nos vemos en el derecho y deber de exigir por razones de justicia y en cumplimiento de la legislación vigente¹³⁸ que estas situaciones de desigualdad reciban una inmediata respuesta por parte de ambas Facultades.

La legislación entiende por accesibilidad universal “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible” (Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, Capítulo 1, Artículo 2). Somos conscientes de que esta ley no se está llevando a cabo en toda su extensión en la Universidad de Málaga.

Entendemos que nuestras dos facultades tienen una especial vinculación hacia estas cuestiones, ya que en las enseñanzas que en ellas se imparten se aboga por la igualdad de oportunidades en la educación para promover una mayor justicia social. Paradójicamente, ante situaciones como las anteriormente expuestas, experimentamos una contradicción entre la teoría a la que se nos acerca y la realidad que vivimos.

Consideramos fundamental exigir no sólo una concienciación por parte del Gobierno de los dos centros, sino que ésta se concrete en una política a medio y largo plazo que asegure la accesibilidad universal en el edificio y espacio exterior que le rodea. Además, creemos que sería razonable que por parte de ambas facultades se asumiera el liderazgo y una cierta vigilancia para que en el resto de los centros universitarios se vaya promoviendo también una política de accesibilidad universal.

Más allá de lo expuesto se exige como demandas acuciantes:

- i) La disponibilidad de rampas portátiles para el acceso a las tarimas de las aulas.*
- j) La adaptación de los aseos que permita la movilidad suficiente para poder desenvolverse con facilidad en ese espacio.*

Hemos actuado primero como un movimiento de concienciación social de las personas que convivimos en este edificio, ahora lo hacemos como demanda y solicitud, dando un margen de confianza a las personas que rigen nuestra Universidad antes de iniciar otro tipo de actuaciones.

En espera de su contestación con las actuaciones que se vayan a iniciar y poniéndonos a su

138

Ley 1/1999, de 31 de Marzo, de Atención a las personas con discapacidad en Andalucía, Decreto 72/92, de 5 de Mayo, por el que se aprueban las Normas Técnicas para la Accesibilidad y la Eliminación de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y en el Transporte en Andalucía, Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y Ordenanza Reguladora de Accesibilidad del Municipio de Málaga (Febrero de 2004).

disposición para colaborar en la medida de lo posible, le saluda el grupo de alumnos y alumnas de Magisterio Educación Especial.

En Málaga a 12 de Marzo de 2007.

Fdo: _____

A continuación se adjuntan las firmas recogidas que apoyan una síntesis de este escrito.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Queremos destacar los siguientes indicadores del valor de estas “Acciones de Apoyo a la Comunidad”:

✓El uso, en situaciones reales complejas por parte del alumnado, no sólo de informaciones, sino de habilidades, actitudes y emociones, les facilita la adquisición de nuevos aprendizajes significativos.

El procesamiento de la información en los niveles superiores, tal como se da en la resolución de situaciones problemáticas, el pensamiento crítico, las estrategias de indagación y la reflexión sobre la práctica conducen a una comprensión más profunda (Perkins et al., 1990, citado por Morales y Landa, 2004: 156).

✓Por otro lado, aumenta la cohesión de los grupos cuando desarrollan este tipo de actividades que son, ineludiblemente, de naturaleza cooperativa, ya que les posibilita el relacionarse fuera de contextos académicos muy frecuentemente vividos como altamente competitivos.

✓Es significativo también el que parte del alumnado continúa colaborando en estas actividades después de que la asignatura ha terminado, demostrando sentido de responsabilidad social. Al mismo tiempo, algunos se vinculan de manera más permanente con entidades o instituciones sociales relacionadas con estos colectivos, en un espacio de aprendizaje y ayuda mutuos.

✓Por último, ¡cómo no!, la valoración que hace el alumnado de haber podido tener la experiencia de los resultados de acciones coordinadas que consiguen metas difícilmente alcanzables desde el esfuerzo individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABERO ALMENARA, J. Y MARÍN DÍAZ, V. (2011). *El papel del profesor y el estudiante en el EEES*. En Cabero Almenara (Dir.). Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES. Madrid: MEC y Universidad de Sevilla. En <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/hm/tema2/2.htm> (extraído el 17/05/2011).
- DE LA ROSA MORENO, L. (2008). *Historia de Vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- LEAL, A., DE LA ROSA, L. Y CASTILLA, Mª T. (2009). *Cadenas de Goma: La escolarización de personas con graves alteraciones en la funcionalidad motora en un Centro de*

- Educación de Adultos. Una experiencia innovadora del Practicum de Magisterio.* Raposo Rivas, M. Y otros (Coord.). El Practicum más allá del empleo. Formación vs. Training. Poio, pp. 793-801.
- MORALES, P. Y LANDA, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoría*, año/vol. 13, 145-157.
- PÉREZ GÓMEZ, Á., SOTO GÓMEZ, E., SOLA FERNÁNDEZ, M. & SERVÁN NÚÑEZ, M^a J. (2009a). *Aprender cómo Aprender Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Akal y Junta de Andalucía.
- PÉREZ GÓMEZ, Á., SOTO GÓMEZ, E., SOLA FERNÁNDEZ, M., SERVÁN NÚÑEZ, M^a J. (2009b). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender*. La tarea del docente. Madrid: Akal y Junta de Andalucía.
- SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (UPM) (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. En http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf (extraído el 07/06/2011).
- URUÑUELA NÁJERA, P. (2011, diciembre). *El Aprendizaje-Servicio, mirada comunitaria*. Conferencia en el Congreso Estatal sobre Convivencia Escolar, Jaén, España.

LAS EMOCIONES COMO PROCESO DE INNOVACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD INCLUSIVA POR UNA PROFESORA NOVEL

“Porque a mi modo de ver se puede ser maestro de muchísimas maneras, pero lo que no se puede, ni se debe es ser enseñantes «sin ser»”
(Díez, M.C. 2004)

Laura de las Flores Sánchez Calleja
Universidad de Cádiz
lauradelasflores.sanchez@uca.es

1422

RESUMEN

El ámbito de las emociones debería estar presente en la educación aunque no sea lo que acontece normalmente en nuestras aulas, donde se viven y experimentan todas ellas pero sin darles el lugar que verdaderamente tienen. Están como escondidas, ocultas, bajo tierra.

En esta comunicación, defiendo la importancia de trabajarlas y considerarlas en nuestro quehacer diario como docentes. Dicha importancia queda plasmada en diversas investigaciones que me han hecho descubrir este maravillo mundo de las emociones y me han empujado a destaparlo en mi aula. Con la descripción del trabajo desarrollado pretendo acercaros la experiencia y al mismo tiempo aventura, que he compartido durante un cuatrimestre con alumnos/as de tercero de magisterio de educación infantil.

INTRODUCCIÓN

Una parte de nosotros/as es razón y otra emoción. Sin embargo, en las aulas nos centramos más bien en el aspecto de la razón, en lo cognitivo, dejando de lado las emociones, a pesar de que uno de los principios generales de la ley que regula nuestro sistema educativo, LOE, sea el desarrollo integral del sujeto.

La palabra integral hace referencia al todo, a lo global y por tanto debemos atender todos los aspectos de la persona incluidas las emociones, si realmente queremos alcanzar este principio. Pero, ¿estamos contribuyendo a ello?, ¿de qué manera lo hacemos?, ¿enseñamos realmente a «ser», como dice la cita, en nuestras escuelas, en nuestros institutos, en nuestras universidades?

La educación emocional tiene por tanto mucho que ver con el aprendizaje y el desarrollo, porque para que se produzcan necesitamos de lo cognitivo y de lo emocional. Existen distintas investigaciones a partir de la aplicación de programas de desarrollo social y emocional que demuestran que aumenta en una 11% los resultados del rendimiento, por lo que disminuye los problemas de fracaso pero también los de conflictos.

Las emociones, nos ayudan a conocernos a nosotros/as mismos/as y a interactuar con los demás. En todo lo que hacemos están implícitas nuestras emociones aunque la mayoría nos seamos conscientes de ello, porque nunca nos hemos parado a considerarlo. Nuestra forma de actuar es una interacción entre las dos dimensiones que nos componen, la racional y la emocional y por tanto no debemos dejar a un lado ninguna de las dos.

Partiendo de distintas aportaciones de diversos autores/as como Goleman, Lantieri, Fernández Berrocal, Maganto, Díez Navarro, entre otros, decido trabajar en mi aula dando cabida a las dos dimensiones de las que hablo, siendo la descripción de esta experiencia es el eje vertebrador de esta comunicación.

DESARROLLO

Mi experiencia se basa en la formación de maestros/as en educación infantil, a través de la asignatura “Enseñanza y desarrollo socio-afectivo en Educación Infantil”, impartida en la Universidad de Cádiz durante el curso 2011-2012.

Es la primera vez que imparto esta disciplina y para empezar a “montarla”, un compañero me recomienda que lea a M^a Carmen Díez Navarro para trabajar diferentes fragmentos de algunos de sus libros en el aula.

M^a Carmen Díez Navarro es una maestra de educación infantil de Alicante que trabaja por proyectos de una forma muy innovadora y que no olvida, ni deja de lado el ámbito afectivo, al que ella denomina el *piso de abajo*. Lo define como “un hipotético «lugar», cueva y cobijo de nuestros afectos todos, que vendría a estar situado algo menos a la vista que la imagen que solemos mostrar cara afuera y que estaría «abajo y adentro» de cada uno de nosotros¹³⁹”.

A partir de sus palabras, compruebo lo valioso y necesario que es trabajar las emociones y los sentimientos en clase de infantil y decido transmitírselo a mis alumnos/as, no con clases teóricas sino de forma más vivencial y práctica, como hace M^a Carmen con sus niños/as, partiendo de sus conocimientos y experiencias previas para dejar que lo descubran por sí mismos/as y lograr que se produzca un aprendizaje significativo. Para ello utilizo una serie de actividades que detallo en esta comunicación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Partiendo de que no debemos olvidar que somos personas y seres sociales, a veces parecemos

139

DÍEZ, M.C. (2006). *El piso de abajo de la escuela: los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil* Barcelona: Graó

máquinas dada la competitividad que reina en nuestra sociedad, que tenemos sentimientos y emociones y para crecer y desarrollarnos, además de la herencia necesitamos el ambiente, entendiéndolo como el medio físico y las personas con las que interactuamos. Existen distintas investigaciones que confirman el papel y la importancia del contacto con otras personas para desarrollarnos de forma integral.

Parece que a medida que crecemos y maduramos nos vamos haciendo más insensibles. Nos da vergüenza mostrar lo que sentimos, por ejemplo, a penas lloramos o expresamos que tenemos miedo y vamos acumulando estas emociones. La razón de todo ello la tiene la competitividad que antes mencionaba, que otro de los aspectos que potencia, además de esta inhibición sentimental, es el aumento del estrés que como todos/as sabemos no trae ninguna consecuencia agradable, ni favorable.

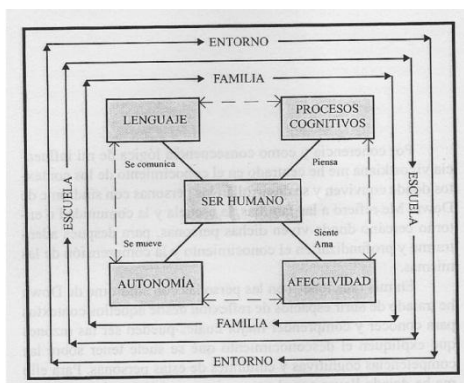
Cuando conversamos, no lo hacemos de lo que sentimos, ni tenemos en cuenta las emociones, algunas veces incluso no sabemos ni lo que experimentamos en nuestro interior, la empatía se convierte en nuestra enemiga y sin embargo, intentamos en nuestras aulas trabajar y poner en práctica la cooperación, la colaboración, ... ¿para qué? Luego en la sociedad todo es competición como podemos ver. Es una gran contradicción.

Santos Guerra recoge en su libro *La luz del prima* (1990), las contradicciones que tiene la escuela y entre ellas encontramos:

- Es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad.
- Es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia.
- Es una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía.
- Es una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida.
- Es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu emprendedor y el pensamiento divergente.

Algo parecido sucede con el desarrollo de las emociones en la escuela. Uno de los fines que establece la LOE es el desarrollo integral del sujeto y sin embargo, todo lo educativo se identifica con lo cognitivo dando poco o ningún lugar a lo emotivo y sentimental.

Somos un todo (cognición, emociones, físico, social, ...) y así lo defienden autores como Luria, Vigostky, Bruner, Maturana entre otros, argumentado que "el ser humano funciona como un todo, de tal manera que lo cognitivo está influenciado por lo lingüístico, por el movimiento y por la afectividad, del mismo modo el lenguaje como sistema de comunicación, se encuentra condicionado por el movimiento, la afectividad y por la cognición; la competencia motriz y autónoma, a su vez, se encuentra determinada por el mundo afectivo, por la cognición y por el lenguaje y, como consecuencia lógica de esta influencia en espiral, el mundo afectivo por la competencia lingüística, por la cognición y por la autonomía". (López, M. 1999)



Por lo que no es conveniente separar o centrarnos en un solo aspecto, como ha pasado tradicionalmente en la escuela, el cognitivo. Así queda también recogido en el informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, “La educación encierra un tesoro”, más conocido como Informe Delors, en el que se establecen cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. La educación emocional se referiría a estos dos últimos.

Tenemos una serie de necesidades que debemos ir satisfaciendo para poder crecer y desarrollarnos. Maslow lo representa mediante una pirámide, donde el segundo y tercer peldaño hace referencia al afecto, los sentimientos y las emociones. Este hecho tiene una doble interpretación, por un lado de los cinco tipos de necesidades que tenemos las personas, dos de ellas, se refieren al tema que estamos tratando y por otro, dado que los niveles superiores no se manifiestan hasta que los inferiores se han alcanzado, son aspectos muy básicos y esenciales de la persona que sientan las bases para que otras necesidades puedan ser logradas. Siguiendo a M^a Carmen Díez, sería ese *piso de abajo* que sirve de cimiento para poder seguir construyendo lo de arriba.



Partiendo de toda esta fundamentación, y de varios artículos que versan sobre la relevancia de lo afectivo en la formación inicial del profesorado (Extrema y Fernández- Berrocal, 2002) empiezo a investigar cómo trabajar las emociones y los sentimientos y descubro que para hacerlo debemos conocernos bien a nosotros/as mismos/as e interactuar con los demás y el medio para desarrollarlos. Pero, ¿cómo lo hacemos? Aquí es donde entra en juego ese término puesto de moda en la década de los 90 por el autor Daniel Goleman, la inteligencia emocional. Definida como **“Conjunto de habilidades, tanto personales como de relación social, en las**

que las propias emociones, su conocimiento y su control tienen un papel relevante”. Y abarca los siguientes aspectos:

- **Autoconocimiento emocional** (conciencia de uno mismo).
- **Autocontrol emocional** (autorregulación).
- **Automotivación.**
- **Reconocimiento de emociones ajenas** (empatía).
- **Habilidades sociales para las relaciones interpersonales.**

Cuando somos docentes, nos convertimos en modelos para nuestros/as discentes por eso, si queremos enseñarles a desarrollar su inteligencia emocional, primero tendremos que desarrollar la nuestra. (Extrema y Fernández-Berrocal, 2002) Y esto es lo que le hemos trabajado en clase.

1426

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para hacerles conscientes de lo importantes que son las emociones y la poca atención que les prestamos, en unas de las primeras clases, les pregunté sobre profesores/as que les habían marcado en su vida académica y analizaran por qué. Era sorprendente como muchos/as se acordaban incluso de los de infantil y al explicar por qué, argumentaban en dos extremos: eran horribles o maravillosos. Es debido a cómo se habían sentido a través de las experiencias que le habían ofrecido esos docentes. Analizándolo de una forma más profunda e intensa, dado el lugar que le han otorgado a las emociones en su día a día en el aula. La explicación de este hecho la encontramos en la siguientes palabras de Augusto Cury “Otro papel de la memoria es que la emoción define la calidad del registro. Todas las experiencias que poseen un alto tono emocional originan un almacenamiento privilegiado. El amor y el odio, la alegría y la angustia producen un registro intenso”¹⁴⁰.

Como actividad evaluativa, les propuse la elaboración de un diario reflexivo donde debían destacar que habían aprendido en clase y para qué creían que les serviría en su profesión docente, además de ir incluyendo y proponiendo actividades para desarrollar en sus futuras aulas dentro de muy poco. La idea la tomé prestada de M^a Carmen Díez, pues ella elabora con sus alumnos/as en clase unos libros en los que recogen experiencias vividas tanto dentro como fuera del aula en referencia al tema que se está trabajando en esos momentos. Al leer estos diarios detecté la importancia de esta actividad, les hice reflexionar sobre cómo les gustaría ser como docentes y cómo no.

Se realizaron durante el cuatrimestre diferentes actividades para trabajar el conocimiento de las emociones y la regulación de las mismas, ya que han sido los dos únicos aspectos que nos ha

140

CURY. A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.

dado tiempo trabajar de los cinco nombrados anteriormente, que recoge Goleman (1996) en su libro.

El día de la presentación de la asignatura, les hice una técnica llamada fotolenguaje. A través de la misma quería conocer cuáles eran sus miedos y sus metas y que ellos/as los tuvieran presentes. La técnica consiste en que por medio de una imagen deben responder a la pregunta y sólo pueden escoger una, de las 30 que se les muestran.

La mayoría, resaltaba como miedo, el que este era su último año en su formación como maestros/as y que no se veían preparados para ejercer la docencia el próximo año.

Partiendo de esta “fobia” general, trabajamos al día siguiente un texto de M^a Carmen Díez, en el cual se encuentra inmersa la cita que encabeza esta comunicación.

1427

A parte de resaltar que no se puede ser docente «sin ser», frase que el alumnado destacó como muy significativa, este texto seleccionado también plasma los miedos, incertidumbres y dudas de su autora ante el comienzo de un nuevo curso.

Con este fragmento del libro *Mi escuela sabe a naranja*¹⁴¹ quise transmitir que nuestra profesión es una aventura continua donde, lo que funciona hoy puede que no te funcione mañana, que no existe una “receta” mágica que se aplica para que todo salga bien, convirtiéndose así la investigación en una herramienta de gran utilidad y en uno de los pilares básicos de nuestra profesión. Porque a pesar de la experiencia profesional siempre, se experimentan estas emociones y sentimientos (miedos, dudas, incertidumbre).

Lo que pretendía era que se sintieran comprendidos, que percibieran que no son los únicos que experimentan esas emociones y sentimientos, que es algo compartido. Que una MAESTRA (lo pongo en mayúscula porque desde que la conocí para mí, M^a Carmen Díez es una gran profesional) de esta categoría, comparte mucho con ellos/as.

Una de las actividades que más les impactó y a mí también, fue el expresar sus emociones por medio de la música. Esta actividad, se enmarca dentro de la primera fase, y podemos tomar consciencia de nuestras emociones, porque es de suma importancia ser conscientes de las mismas en el preciso instante en el que experimentan, a partir de diferentes actividades como: lectura de poemas, imágenes, fragmentos de películas, situaciones cotidianas, ... Todas ellas, fueron realizadas pero la que más nos impactó, como decía anteriormente a todos/as, fue la que realizamos a través de la música. Siguiendo las actividades que proponen Fernández- Berrocal, P. y Ramos, N. en el libro *Desarrolla tu inteligencia emocional*¹⁴², seleccioné tres canciones. El

141

DÍEZ, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Estar y ser en la escuela infantil. Barcelona: Graó.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

ejercicio consiste en que después de escuchar las canciones deben expresar que han sentido al escucharlas, no lo que el autor quiere transmitir sino lo que tú sientes realmente. No hizo falta verbalizar porque la emoción emanaba de sus rostros y todos/as mostraron, lágrimas, sonrisas, ... sin miedo a lo que pensara él/la de al lado. Fue como digo una clase muy especial para ellos/as, porque así lo resaltan en sus diarios y para mí, porque una alumna levantó la mano para decirme que en ese preciso momento había comprendido la importancia de las emociones y que si para ella era tan representativo, cuánto no sería para sus futuros discentes de tres a cinco años.

Dos días después, descubrí de casualidad viendo un reportaje en televisión porque las canciones hacen que nuestras emociones afloren y emanen de esa manera. Existen investigaciones de la neurociencia que explican que la parte del cerebro donde se encuentran nuestras emociones (sistema límbico) está muy próxima al área de asociación auditiva y la corteza auditiva primaria, los dos en el lóbulo temporal. Lo que permite explicar por qué nos emocionamos con las canciones, y a veces nos sucede hasta con canciones de lenguas, que no son la materna y que apenas entendemos.

Otro día, trabajamos la autoestima, porque me había dado cuenta que muchos/as no tenían un nivel adecuado, era bastante baja. Para ello, realizamos una actividad muy simple que les resultó interesante y acertada. En un folio ponemos nuestro nombre y hacemos un doblé, lo pasamos a nuestro compañero de la derecha que tendrá que escribir algo positivo de esa persona y hacer otro doblé, para pasarlo a otro/a compañero/a. Así hasta que llegue otra vez a la persona que puso su nombre. Después de que cada uno/a recibiera su papel, les pregunté qué emoción habían experimentado al leer los aspectos positivos que sus iguales le atribuían y qué sentían en ese momento. El fin de la actividad se consiguió, ya que la mayoría al expresar como se sentían, empezaban diciendo que hoy se iban con la autoestima por las nubes y que cuando se encontraran de “bajón” lo volverían a leer para recordar lo que los demás piensan de él o ella.

Me gustaría resaltar respecto a esta actividad que el grupo, lleva tres años juntos y que entre ellos/as existe una muy buena relación. En esta asignatura, sin embargo coincidieron con cuatro personas por primera vez y todas ellas al finalizar el cuatrimestre transmitieron que se habían sentido muy cómodas en clase porque los habían integrado muy bien, en concreto con esta actividad, destacaron que les llamaba la atención el que pudieran expresar aspectos positivos sin conocerse de mucho. Trabajando las emociones en clase, se crea un clima muy positivo entre todos/as que hace que hablen con una sinceridad desmesurada, se sienten cómodos/as y creo que es algo favorable para el aprendizaje y por tanto para el desarrollo. Parece como una “terapia de grupo” en la que se hablan de aspectos que no compartes con nadie porque normalmente no nos detenemos a hablar de ellos, parece un tema tabú.

Con las emociones nos sucede algo parecido a la respiración. Están ahí, forman parte del ser humano pero no le damos importancia, ni le prestamos atención porque es algo que hacemos sin

más, en el caso de la respiración y algo que tenemos, en el caso de las emociones. Sin embargo, detrás de ellas hay un sinfín de explicaciones de cómo somos, cómo decidimos, cómo reaccionamos, cómo actuamos, cómo vivimos, ...

“Los impulsos, las emociones, la afectividad impregna profundamente toda la actividad individual y colectiva.

La adhesión a unos principios, la tendencia a actuar en un sentido concreto, la aproximación inicial y la relación entre personas, o la identificación con colectivos determinados, la eficacia y continuidad en el trabajo, las decisiones importantes de nuestra vida (formas de vida, actividad profesional o social), tienen todas, siempre, un fuerte componente emocional que matiza nuestros comportamientos racionales”. (Darder, P. 1998)

También queda recogido en investigaciones como la de Antonio Damasio que se proyectan en un documental del programa REDES del año 2006 (tu.tv/videos/redes-394-educacion-emocional-11-04-06), que visionamos en clase.

Esta sería otra de las aportaciones derivada de investigaciones que justificaría la relevancia de trabajar las emociones en el aula, son parte de nosotros/as y necesitamos conocerlas, identificarlas, saber qué experimentamos en un momento concreto y por qué, cómo nos afectan, qué tienen de positivo o negativo,... son básicas para la construcción de nuestra personalidad. Los pensamientos y los sentimientos son inseparables y dependiendo de ellos actuamos. Por lo tanto, como vengo defendiendo a lo largo de estas líneas, las emociones son muy importantes en nuestra vida, en nuestro desarrollo. “Las personas que perciben con claridad sus emociones pueden abordarlas con más acierto que las que las desconocen. Se trata de evitar vivir con uno mismo como si fuera un desconocido” (Maganto, 2010). En esta misma línea encontramos a Augusto Cury (2010) “no estamos educando la emoción ni estimulando el desarrollo de las funciones más importantes de la inteligencia, como contemplar lo bello, pensar antes de reaccionar, exponer y no imponer las ideas, administrar los pensamientos, tener espíritu emprendedor ... Estamos informando a los jóvenes, y no formando su personalidad.

Estos jóvenes conocen cada vez más el mundo en que están, pero casi nada el mundo que son”.

Como podemos deducir a través de estas aportaciones, las necesitamos para aprender, para relacionarnos e interactuar, para desarrollarnos,..., en definitiva para vivir.

Por todo ello, me asaltan las siguientes cuestiones, ¿cómo podemos no considerar, ni trabajar las emociones en la escuela?, ¿en qué estamos educando a nuestros futuros ciudadanos?, ¿les estamos preparando para la vida, para enfrentarse a los retos de una sociedad cambiante?, ¿qué consecuencias tiene para su desarrollo y para el de la sociedad?, ¿tiene algo que ver con el aumento del fracaso escolar y con el aumento de la violencia en nuestro ámbito de trabajo?,

...

Es de suma relevancia que reflexionemos sobre ello, debemos tener claro qué estamos haciendo y sobre todo, hacía dónde queremos ir.

Después de este párrafo de reflexión, me gustaría terminar esta comunicación con mi última clase. Para concluir las sesiones de las distintas asignaturas que imparto, les narro un cuento sobre lo importante que es nuestra profesión (la de docentes) para la sociedad. Este relato, lo leí en el libro de Augusto Cury (2010) que he mencionado en varias ocasiones en el desarrollo de este escrito. Para este grupo en concreto, pedí la colaboración de un alumno que le encanta contar cuentos y además se le da bastante bien.

Para finalizar, siguiendo a las autoras Maganto (2010), quise proporcionarles caricias psicológicas (refuerzos positivos, alabanzas, agradecimientos, celebración de fiestas, por ejemplo cumpleaños,...) y caricias físicas (el contacto físico es muy importante), dada su significatividad en el ámbito emocional. Estas autoras resaltan en su libro que todas las demostraciones de cariño, ya sean a través de palabras o gestos, por ejemplo la sonrisa es una de las caricias no verbales de mayor bienestar para uno mismo y para los demás, son “vitaminas afectivas”.

Para las caricias psicológicas, les escribí una carta donde les agradecía su implicación y participación, sus ganas de aprender y de hacer en clase, también les animaba a que en todo lo que hicieren pusieran parte de ellos/as, porque sólo de esta forma haces realmente las cosas tuyas, de ahí radica lo sustancial que es conocernos a nosotros mismos y así lo recogen diferentes autores/as:

“Antes de conocer al alumnado es importante tener en cuenta las características del adulto como agente educador, ya se docente o progenitor, porque su personalidad impregnará y condicionará en mayor o menor grado toda función educativa”. (Mir, V y otros, 2005: 59).

“Y es que educamos con lo somos y no con lo que sabemos”. (Gómez Mayorga, C. 2006: 15).

“Es necesario que el maestro se conozca, que sepa lo que vive, lo que siente, desea o espera, que comprenda cómo se relaciona con los demás, cuáles son sus posibilidades y límites, y que sea dueño de sus emociones y de su vida”. (Fernández, Palomero y Teruel 2009).

Y por último para las caricias físicas todos/as nos despedimos con un abrazo.

CONCLUSIONES

Está demostrado que el conocimiento y regulación de las emociones mejoran la interacción social y como sabemos, somos seres sociales que necesitamos de esa interacción para desarrollarnos, para crecer, para vivir. Se establece una influencia bidireccional, el hecho de estar bien con uno mismo, depende en parte de los demás y él cómo esté la sociedad depende en parte, de cómo nos encontremos a nivel individual.

Si realmente nuestra función es educar, no sólo podemos transmitir conocimiento en nuestra aulas, debemos tener presente a la persona en todo su ser, no quedarnos simplemente en el aspecto cognitivo, porque así no vamos a alcanzar nuestra meta, educar.

Debemos cambiar competición por cooperación, individualismo por empatía, debemos crear una escuela basada en el respeto no en la crítica, rechazo, etiquetas, prejuicios, porque en la diversidad está la riqueza. Somos nosotros/as los adultos, los que les llenamos de esos aspectos negativos. Linda Lantieri (2009) defiende que cuanto más pequeño es el niño más capacidad posee para acceder a las dimensiones interiores, debido a que está menos condicionado por el ambiente, la cultura, la sociedad,... Todavía pueden ver bajo la superficie, están llenos de asombro y pueden jugar de manera creativa. A veces, sienten cosas que los adultos tardan en percibir o conocer. Debemos ofrecer en nuestras aulas, ya sean de infantil, primaria, secundaria, universidad, seguridad y confianza a nuestro alumnado porque de esa forma le ayudamos a explorar, a indagar, a cuestionar,... y por tanto a aprender. Si no se sienten seguros y confiados no lo harán. Es importante fomentar la creatividad, que en ocasiones se ve mermada por la vergüenza y la crítica. Es bueno que critiquemos pero siempre poniéndonos en el lugar del otro. Creo que de esta manera les estamos ayudando y facilitando el enfrentarse a los retos que su desarrollo y la sociedad en la que se desarrollan, les depara.

Si trabajamos los valores pero en la escuela no damos lugar, ni oportunidad para que lo que pongan en práctica, ¿de qué sirve?. Debemos por tanto ser coherentes con lo que queremos y con lo que hacemos, para no hacer de la escuela una institución contradictoria como mencionaba con anterioridad, siguiendo a Santos Guerra (1997). Por eso también me pregunto, si sólo es relevante el desarrollo emocional (socio-afectivo) en la educación infantil. Desarrollo es una palabra que engloba o abarca el hecho de no ser acabado, de ser continuo, por lo que nuestro desarrollo en general, y el emocional en particular, por ser el tema que nos acontece, no termina en la educación infantil, que parece ser en la etapa educativa donde más atención se le presta, debemos seguir trabajándolo en todas, si realmente queremos contribuir a un desarrollo integral del sujeto. No olvidemos que para ser maestros, ingenieros, médicos, comerciales, cocineros, peluqueros, administrativos, policías,... antes tenemos que ser personas, porque una gran parte de nosotros/as son las emociones.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM.E, (et al). (2003). Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela. Barcelona: Graó.
- CURY. A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
- DÍEZ, M.C. (2006). *El piso de abajo de la escuela: los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil* Barcelona: Graó.
- DÍEZ, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Estar y ser en la escuela infantil. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMA, N. (2002). "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y RAMOS, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- FERNÁNDEZ, M.R., PALOMERO, J.E. Y TERUEL, M.P. (2009). "El desarrollo socio-afectivo en la formación inicial de los maestros". *REIFOP*, 12(1), 33-50.
- GÓMEZ MAYORGA, C. (2006). "Evaluar es comprender para mejorar". *COAPA*, 86, 15-18.
- GALLEGO, D. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: UNED.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- LANTIERI, L (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- LÓPEZ, M. (1999). *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de down*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ, F. (et al). (2008). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide.
- MAGANTO, C y J.M. (2010). *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Pirámide.
- MIR, V. y otros (2005). *Evaluación y postevaluación en Educación Infantil*. Madrid: Narcea
- PAGÉS, E. y REÑÉ.A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento: técnicas de concentración y relajación en el aula*. Barcelona: Graó.
- SANTOS, M.A. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL SERVICIO DE ASESORAMIENTO PSICOLÓGICO Y PSICOPEDAGÓGICO

Esperanza Marchena Consejero, M^a del Mar López Sinoga, M^a José Navarro Cecilia, M^a de la Luz Muñoz Romero, C. Romero López-Alberca, F. Hervías Ortega, A. Araujo Hoyos, C. Senín Calderón e Inmaculada

Menacho Jiménez

Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (SAP). Universidad de Cádiz

sap@uca.es

1434

Los Servicios de Orientación Psicológica y Psicopedagógica surgen para dar respuesta a las necesidades que tienen los estudiantes en base a los tres vértices fundamentales del llamado “*Triángulo de la orientación*”: necesidades académicas y orientación educativa, orientación profesional y asesoramiento personal (Watts, Guichard, Plant y Rodríguez-Moreno, 1994). Asimismo, con la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la publicación del estatuto del estudiante universitario (Real Decreto, 1791/2010), los sistemas de tutorización representan un marco clave para el proceso de comunicación entre las necesidades de orientación del alumnado y el sistema universitario. Además, como señala Bermúdez, Rodríguez y Martín (2002), el ánimo integrador y normalizado que posee el sistema educativo, se extrapola a las universidades. En este sentido, cada vez es más frecuente que estudiantes con necesidades educativas específicas accedan a la educación superior y que las universidades establezcan recursos y adaptaciones para que dichos estudiantes puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes, sin que ello suponga disminución del nivel académico exigido.

El Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica (SAP) de la Universidad de Cádiz tiene como finalidad ofrecer al alumnado universitario información, orientación académica y asesoramiento personal (psicológico y psicopedagógico). Desde el año 2004 al 2011, el SAP ha atendido a un total de 8434 estudiantes, ofreciendo atenciones individuales (psicológicas y/o psicopedagógicas) a un total de 159 alumnos que así lo demandaron. Las solicitudes de asesoramiento se realizan a través del correo, vía telefónica, acudiendo presencialmente al Servicio o formalmente a través de CAU. Una vez generadas las demandas, se les remite una ficha de acogida y un consentimiento informado que devuelven rellenos al SAP. Es así, como los profesionales del Servicio (psicólogo o psicopedagogo) conocen, con anterioridad a la primera cita, las necesidades concretas de los alumnos que demandan ayuda. En la primera sesión se contrasta la información recibida y se complementa con una entrevista conductual, determinando entonces si el SAP puede proporcionarle una adecuada intervención o es necesaria su derivación a otro recurso universitario o comunitario.

En este póster, presentamos el protocolo de actuación que llevamos a cabo en las atenciones individuales, siendo común para todos los estudiantes, en el que también quedan reflejadas las acciones específicas con alumnos que presentan urgencia psiquiátrica/psicológica u otras necesidades específicas de adaptación. El SAP apuesta por una universidad inclusiva que valora la diversidad humana como elemento constitutivo de una sociedad plural y democrática.

POR LA COMUNICACIÓN ORAL A LA COMUNICACIÓN SIGNADA. LA 'DESMUTIZACIÓN' COMO RE-MEDIO AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Macarena Gallardo Marcos, Noelia González Trujillo, Laura Sánchez Silva y Teresa-G. Sibón Macarro

Universidad de Cádiz

Teresa.sibon@uca.es

1436

En nuestra presentación queremos destacar las experiencias educativas que llevamos a cabo en uno de los diversos centros educativos de Tánger (Marruecos) que colaboran con estas sesiones de aprendizaje para nuestros estudiantes de Magisterio, de ahí que suponga una alternativa de las posibles para ese ir “Descubriendo la educación inclusiva”.

Un grupo reducido de estudiantes de la antigua especialidad de ‘Audición y Lenguaje’ y ‘Lenguas Extranjeras’ era invitado a formar parte de una indagación, sobre aprendizaje por observación, en distintas entidades asentadas en dicha ciudad. Entre ellas, contamos con un abanico que va desde el *Instituto Cervantes* hasta la sede de *Effetah*, como casos de sesiones de aula en la mecánica de enseñanza formal y no formal.

En los últimos años nos hemos centrado en la segunda, en la enseñanza no formal, como cauce para la inclusión de niños con deficiencia auditiva en la enseñanza reglada. Las pautas de integración socio-educativa en los colegios presentan un imperativo de oralización sobre la comunicación a través de la lengua de signos. Es decir que, a través de estas sesiones de aprendizaje comunicativo a favor de la asimilación de la fonación lingüística, desde los 5-6 años hasta los 16-17 años, los niños reciben una instrucción que los posibilita para una normalización en la escolarización y en igualdad de condiciones, -o bastante próximas-, no solo con sus compañeros de clase normo-oyentes sino también como una ruta para la futura integración profesional.

Asimismo, estos niños disfrutaban de la posibilidad de vivir de la infancia a la adolescencia como requiere su edad, sin verse unidireccionalmente condicionados a los imperativos de una cultura exclusivamente oralista.

En anteriores eventos, vamos presentando nuestros resultados año tras años, siendo el Congreso de POIO sobre las Prácticas, (“Buenas prácticas en el Magreb: Bases Comunicativas para el aprendizaje inclusivo”, Pontevedra, 2011), la más próxima al presente evento. Para esta ocasión, nuestra propuesta es una reflexión desde otras experiencias educativas dentro y fuera del ámbito nacional, y con el enfoque que lidera una cultura de paz y resolución de conflictos.

INTEGRA-T, UNA PROPUESTA EXCLUSIVAMENTE INCLUSIVA

María del Mar García Gallardo
CEIP Campo del Sur (Cádiz)

Mariam.garcia.edu@juntadeandalucia.es

1437

Con motivo de este Congreso y con la idea de difundir esta práctica educativa, presento INTEGRA-T una idea que surgió al poco tiempo de mi adscripción a una unidad de Apoyo a la Integración, así pues me planteé la idea de cómo podría hacer para que el alumnado que asistía a mi aula se sintiera realmente importante, protagonista y ejemplo para el resto del grupo ordinario donde se encontraban escolarizados y escolarizadas este fue el nacimiento de “INTEGRA-T, una propuesta exclusivamente inclusiva”, que surge después de detectar, la necesidad del alumnado de sentirse protagonista.

La idea parte de una programación semanal (un día a la semana o bien cuando se detecte la necesidad de realizarla por algún motivo) con el alumnado de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, de forma que esa actividad que se prepara se realice en el tercer trimestre en su grupo de referencia para que todo el alumnado del Centro participe, guiados por el alumno o alumna de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y la Profesora de Apoyo a la Integración.

Es una propuesta, que toma como base las inteligencias múltiples, partiendo de la idea de que todas y todos valemos para lo que nos propongamos y, donde se recompensa el esfuerzo con una actividad muy motivadora, acompañada de música, ritmo, movimiento y actividades plásticas, a la vez que es potentemente competencial.

Es una propuesta, donde el protagonismo del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo es el eje fundamental, donde las relaciones con el grupo se ven fortalecidas y donde se trabajan los valores a nivel grupal y de forma individual.

Es importante aclarar que dicha actividad, no interrumpe el funcionamiento del Centro, ya que las actividades van incluidas en las programaciones de las asignaturas de Educación Física y Educación Artística para el tercer trimestre.

La actividad adquiere dimensiones convivenciales de toda la Comunidad Educativa, ya que esta participa activamente el día que se realiza la actividad final de INTEGRA-T, donde participa, el alumnado, el profesorado, las familias y personal de actividades complementarias y el de atención y servicios.

Debido a la gran acogida de la actividad, ya se ha extendido a lo largo de los tres trimestres del curso con idea de que puedan asistir las familias de una forma más organizada, así aumentó la idea con ILUSIONA-T, en el primer trimestre y COEDUCA-T, en el segundo.

La evaluación ha sido muy positiva en todos los aspectos y es una forma inclusiva, competencial, y curricular de plantear una práctica donde puede participar toda la Comunidad Educativa a la vez que altamente gratificante para esta profesora que con motivo de este Congreso, aquí la presenta como innovación.

PLAN DE APOYO A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

M^a Tamara Polo Sánchez, M^a Dolores Villena Martínez, Carolina Fernández Jiménez, M^a Dolores López Justicia, Mercedes Bellido González
Universidad de Granada
tpolo@ugr.es

1439

El Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad (2007) establece que las personas con discapacidad acceden en menor medida que el conjunto de la población a las enseñanzas universitarias. Para los estudiantes con discapacidad, esta nueva experiencia de aprendizaje, puede resultar un proceso más complejo que el sólo acceso a las dependencias de la institución. Las barreras arquitectónicas son una parte de las muchas dificultades que han de salvar; las actitudes familiares y sociales, la tipología de las adaptaciones curriculares, las barreras psicológicas, etc., son dificultades que se añaden al esfuerzo diario de adaptarse a una sociedad que debe facilitar el acceso a la vida activa y, en este caso, a la vida universitaria (Valcarce, 2005).

La inclusión en el contexto universitario implica la puesta en marcha de acciones que no sólo favorezcan el ingreso, sino también la permanencia de los alumnos con necesidades especiales a lo largo de la carrera (UNESCO, 2005), bajo estas premisas se desarrolla el proyecto *“Plan de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales de la Facultad de Ciencias de la Educación”*. Impulsado por el Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo, dicho proyecto contiene una serie de acciones que desde la Unidad de Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, favorezcan la igualdad de oportunidades, inclusión y el desarrollo académico de estudiantes con necesidades educativas especiales en dicho contexto. Como objetivos específicos se plantean:

- a) Informar y sensibilizar a la comunidad universitaria (profesorado, PAS, estudiantes) acerca de la temática general de la discapacidad.
- b) Estudio de las necesidades específicas de este alumnado.
- c) Facilitar la incorporación a la vida universitaria, seguimiento académico y apoyo para la vinculación laboral y formación posgradual.
- d) Diseñar e implementar acciones de apoyo específicas.
- e) Asesorar y apoyar la labor académica de los docentes de estudiantes con discapacidad.

En Europa, las universidades cada vez más cuentan con programas y sistemas o servicios para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. En este sentido, se plantea el proyecto el apoyo de docentes y compañeros hacia los estudiantes con discapacidad, puesto que puede contribuir fuertemente al éxito o fracaso de estos últimos en las instituciones de educación superior (Fichten, 1988 citado en Rao, 2004).

PROPUESTA DE APLICACIÓN E INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN EL PROTOCOLO DE ACTUACIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA INCLUSIÓN DE UN ALUMNO CON DISCAPACIDAD¹⁴³

Carolina Rodríguez-Cano, Rosabel Roig Vila y Sergio Ferrández Escámez
Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de Alicante.
carolina.rodriquez@ua.es

1440

¿Están los centros docentes de la provincia de Alicante preparados para atender al alumnado discapacitado en el área de Educación Física? ¿Lo están los docentes? ¿Cómo pueden ayudar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a solventar/mejorar esta situación?

Esta propuesta pretende analizar estas cuestiones utilizando un LMS (Learning management system) en el cual participarán docentes de centros educativos de la provincia de Alicante tomando como documento base un protocolo de actuación elaborado por un grupo de profesores del grupo de investigación EDAFIS¹⁴⁴ de la Universidad de Alicante. A través del propio protocolo y de foros de discusión se investigará acerca de la aplicación y posible ampliación del Protocolo. En este sentido, se utilizarán las TIC como recurso para el desarrollo de la investigación. Por otro lado, se busca hacer una propuesta de integración de las TIC en la fase de aplicación de dicho Protocolo. La herramienta que se va a utilizar para llevar a cabo el seguimiento y realización de la investigación será la plataforma Moodle. La elección de dicha herramienta no es arbitraria, ha sido escogida por la información estadística que se puede extraer del manejo de la misma por los integrantes de la investigación.

Para ello, la primera fase de la investigación será la creación de la plataforma Moodle adecuado a la investigación, alojando en él el protocolo y habilitando el acceso para el profesorado. De manera paralela, se seleccionarán de un total de 1005 centros docentes de la provincia, aquellos que cumplan el perfil necesario para la aplicación del protocolo, esto es, que tengan matriculado alumnado discapacitado en el área de Educación Física. En la segunda fase se aplicará el protocolo en el área de Educación Física de dicha muestra seleccionada para el estudio, seguido de su posterior análisis para contextualizar la situación actual. La tercera fase consistirá en la creación de foros de discusión, donde los profesionales de una serie de centros determinados, elegidos en función de la primera fase, deberán debatir sobre la utilidad del protocolo y su mejora mediante la integración de las TIC. La cuarta y última fase será la exposición de las conclusiones, con la consecuente explicación de la utilidad real del protocolo y la incorporación de las TIC en aquellos apartados que el profesorado considere oportuno.

¹⁴³ Aportación realizada en el seno del Proyecto “e-Accesible” (Línea Instrumental de Articulación e Internacionalización del Sistema, S.G. de Estrategias de Colaboración Público-Privada, Subprograma INNPACTO, MICINN, Ref. IPT-430000-2010-29 (2010-2013), cofinanciado por el FEDER de la UE).

¹⁴⁴ <http://cv1.cpd.ua.es/consplanesestudio/ConsGrpInv/portal/datosGrupo.asp?codGrupo=3336266>

La metodología que se va a utilizar va a ser mixta, integrando la técnica cuantitativa para el análisis de los datos extraídos del protocolo, y una técnica cualitativa, mediante el análisis de la narrativa, extraída de los foros de discusión, para contextualizar la situación actual y ofrecer las posibilidades de innovación del protocolo mediante la integración de las TIC.

EVALUACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD WEB EN LOS PORTALES EDUCATIVOS ESPAÑOLES. TASA DE INACCESIBILIDAD COMO INDICADOR DEL NIVEL DE CONFORMIDAD CON LAS PAUTAS DE ACCESIBILIDAD DE CONTENIDO WEB 2.0¹⁴⁵

Sergio Ferrández Escámez, Rosabel Roig Vila y Carolina Rodríguez-Cano
Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de Alicante.
sferrandez@ua.es

1442

Diseñar en función de la diversidad y no de la normalidad es la base de un nuevo paradigma a alcanzar. En este sentido, el presente trabajo analiza el nivel de accesibilidad web de los portales educativos de las comunidades autónomas de España y la adecuación de los mismos a las pautas internacionalmente establecidas por el World Wide Web Consortium (W3C) y Web Accessibility Initiative (WAI).

Según el W3C hablar de accesibilidad web es hablar de un acceso universal a la Web, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios. Desde este punto de vista, consideramos fundamental garantizar la accesibilidad de los usuarios, independientemente de sus capacidades o discapacidades.

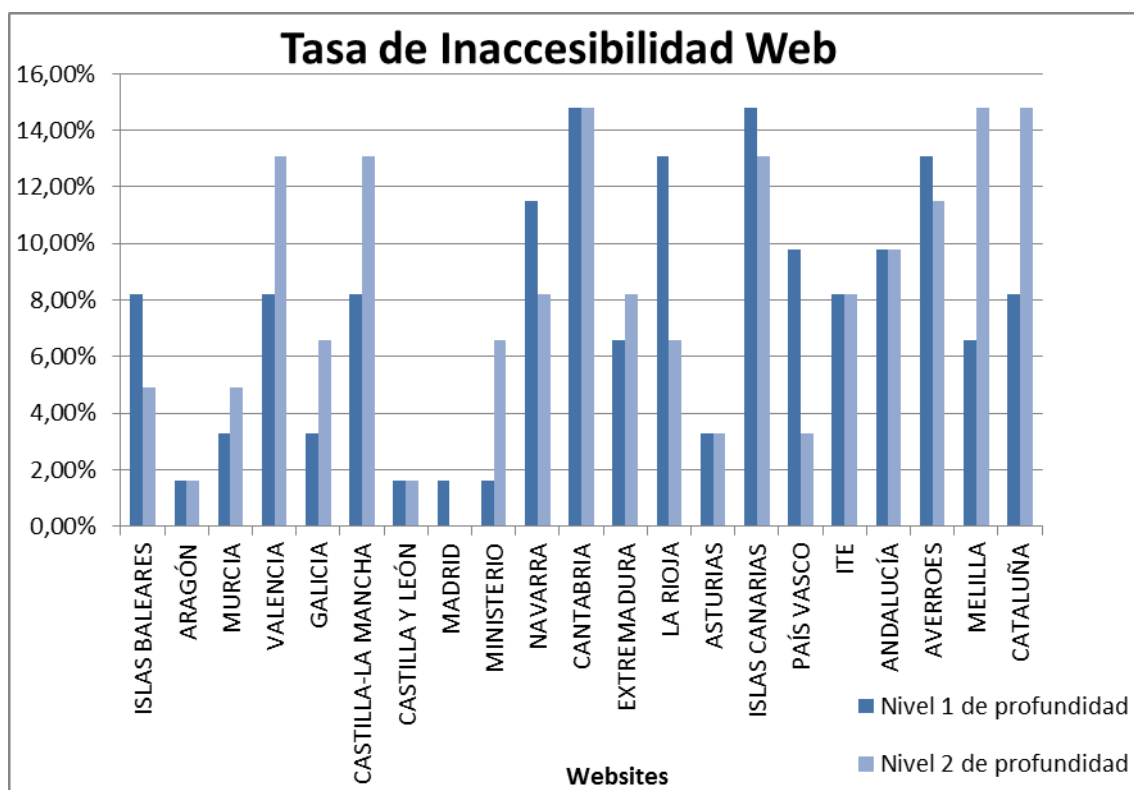
El objetivo general del presente trabajo es conocer la situación actual de accesibilidad web de los portales educativos españoles, webs pertenecientes a la administración pública, que ofrecen múltiples servicios educativos integrados en un mismo espacio y que, por ley, deberían cumplir con las directrices de accesibilidad y facilitar la interacción.

El análisis se ha llevado a cabo sobre 21 portales web educativos (accedidos desde el Ministerio de Educación: <http://ares.cnice.mec.es/matematicasep/pb/enlaces/comunidades.html>) con dos niveles de profundidad web (42 unidades muestrales), y haciendo uso de la herramienta de evaluación automática TAW 2.0 (<http://www.tawdis.net/>) que comprueba las pautas WCAG 2.0. Dichas pautas están clasificadas por nivel de prioridad en función de su impacto en la accesibilidad final del sitio web, con lo que se podrán alcanzar los niveles de accesibilidad: A, AA, AAA, siendo el nivel AAA el más restrictivo y por tanto el que garantiza un mayor nivel de accesibilidad. Al margen de la prioridad, TAW clasifica las advertencias o errores en tres tipos: “Falla” (problema encontrado automáticamente que no necesita de revisión manual; es una violación de una directriz), “No decide” (es necesario comprobar manualmente el problema encontrado) y “Sin revisar” (necesita de una comprobación completamente manual).

¹⁴⁵ Aportación realizada en el seno del Proyecto “e-Accesible” (Línea Instrumental de Articulación e Internacionalización del Sistema, S.G. de Estrategias de Colaboración Público-Privada, Subprograma INNPACTO, MICINN, Ref. IPT-430000-2010-29 (2010-2013), cofinanciado por el FEDER de la UE).

Los resultados indican que casi la totalidad de las unidades muestrales analizadas incumplen las Pautas WCAG 2.0. Concretamente la única web que no presenta errores automáticos es la web de segundo nivel de la Consejería de Educación de Madrid (www.educa2.madrid.org/educamadrid/servicios), aunque a priori no se puede concluir su nivel de accesibilidad concreto, ya que requiere de comprobación manual de más de 200 advertencias.

Con el objetivo de reflejar la accesibilidad web de los portales estudiados, en esta investigación introducimos el término Tasa de Inaccessibilidad Web (ver Gráfica 1). Ésta se define como el número de puntos de las pautas en los que TAW da como resultado “falla” (no teniendo en cuenta los otros dos tipos de advertencias) del total de puntos verificados.



Gráfica 1: Tasa de Inaccessibilidad Web de cada portal por nivel de profundidad

La accesibilidad sigue siendo un problema para la mayoría de los portales web dependientes de la administración pública. El nivel de accesibilidad de dichos portales es muy bajo. Las nuevas tecnologías, el incremento de contenidos generados por el usuario y la neutralidad de las pautas de accesibilidad suponen un reto profesional para los desarrolladores en la búsqueda de soluciones a la accesibilidad. Se requiere llevar a cabo una labor de sensibilización y formación en materia de accesibilidad de todo el colectivo implicado en TIC.

ADAPTACIÓN DEL INDEX FOR INCLUSION AL CONTEXTO ESPAÑOL: TRADUCCIÓN Y MEJORAS METODOLÓGICAS

Henar Rodríguez Navarro

Universidad de Valladolid

Laura E. Gómez

Universidad de Oviedo

Beatriz Gallego

Universidad de Valladolid

gomezlaura@uniovi.es

1444

El objetivo de este póster consiste en presentar las primeras fases de la adaptación de la nueva versión del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011) al contexto español. La tercera edición del *Index for Inclusion* difiere notablemente de las versiones previas en diversos aspectos. Entre ellos, trata de responder a las sugerencias y cuestiones surgidas en las traducciones y adaptaciones realizadas hasta el momento. En este contexto, este trabajo se centra en el Cuestionario 1 de Indicadores, incluido en la Parte 5 del *Index*, dirigido a profesorado, educadores y otros profesionales de los centros escolares. Este cuestionario pretende evaluar tres dimensiones con dos indicadores cada una (evaluados por entre 9 y 14 ítems cada uno): (a) 'Creando culturas inclusivas': evaluada por los indicadores 'Construyendo comunidad' y 'Estableciendo valores inclusivos'; (b) 'Originando políticas inclusivas': con los indicadores 'Desarrollando una escuela para todos' y 'Organizando apoyos para la diversidad'; y (c) 'Evolución de las prácticas inclusivas': que incluye los indicadores 'Construyendo currículos para todos' y 'Orquestando el aprendizaje'. Los 70 ítems que componen el cuestionario son contestados en la versión original con cuatro opciones de respuesta: *de acuerdo*, *acuerdo* y *desacuerdo*, *desacuerdo*, *necesito más información*.

La primera fase de adaptación del *Index* consistió en realizar una traducción sistemática siguiendo las recomendaciones del Comité de la Comisión Internacional de Tests (2006). Para ello. Llevamos a cabo: (a) una traducción inicial: del inglés al español por parte de dos profesionales de la psicología y la educación con buen dominio del inglés y cuya lengua materna era el español (T1 y T2); (b) Síntesis de las traducciones: los dos traductores reunidos llegaron a un acuerdo en cuanto a la primera versión (T12); (c) Retrotraducción o traducción inversa: una persona bilingüe, cuya lengua materna era el inglés, y ajena al ámbito de la psicología y la educación, tradujo la versión consensuada en la fase anterior (T12) del español al inglés (RT12); (d) Concordancia y síntesis por comité de expertos: con el fin de analizar todas las versiones del cuestionario y desarrollar la versión final del cuestionario se constituyó un comité de cuatro expertos que aseguraron que entre la versión traducida y la versión original existe equivalencia semántica, idiomática, experiencial y conceptual. De este modo, la versión consensuada por los dos primeros traductores, la versión T12, fue la seleccionada para continuar con la adaptación del instrumento al contexto español.

La segunda fase del estudio consistió en la realización de las mejoras metodológicas necesarias para convertir este cuestionario de indicadores en un instrumento de evaluación con garantías psicométricas (nunca analizadas en ninguna de las versiones, ni en la escala original ni en las adaptaciones realizadas para su aplicación en otros países). Así, las principales modificaciones del cuestionario consistieron en: (a) incluir un cuestionario detallado de datos sociodemográficos; (b) permitir la aplicación del mismo cuestionario a padres, tutores, cuidadores (con objeto de triangular la información); (c) modificar el formato de respuesta por una escala tipo Likert de cuatro opciones (*totalmente en desacuerdo, desacuerdo, acuerdo, totalmente de acuerdo*).

Con objeto de completar la adaptación del *Index* al contexto español, las siguientes fases que se contemplan en este estudio son la aplicación a una amplia muestra y el análisis de sus propiedades psicométricas (evidencias de validez y fiabilidad) mediante los métodos propios de la Teoría Clásica de los Tests, los Modelos de Ecuaciones Estructurales y la Teoría de Respuesta al Ítem. De este modo, pretendemos proporcionar evidencias de validez a las prácticas basadas en el *Index* en los centros escolares y al modelo de Inclusión en el que sustentan.

UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD ES POSIBLE. CÓMO SE TRABAJA LA INCLUSIÓN DESDE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS DE MADRID

Marta Gómez Gómez y Piedad Tolmos Rodríguez-Piñero
Universidad Rey Juan Carlos (Móstoles, Madrid)
Marta.gomez@urjc.es

1446

Uno de los objetivos de la institución universitaria es dotar al estudiante de una formación de calidad para el adecuado desempeño de un puesto de trabajo. Sin embargo, éste es un objetivo ambicioso y todo un reto cuando el perfil del alumno trae consigo necesidades específicas. No obstante, la Constitución Española reconoce que cualquier persona con discapacidad tiene derecho al acceso a las enseñanzas universitarias en igualdad de condiciones que el resto de personas. Es por ello por lo que todos los profesionales que formamos parte de dicha Institución debemos trabajar para garantizar que se cumpla esta premisa y velar por la calidad de la enseñanza de todos nuestros estudiantes.

Esta docencia de calidad implica trabajar para y por una formación integral y crítica de los estudiantes, objetivo fundamental de la Universidad Rey Juan Carlos. Esto, que para cualquier alumno resulta elemental, para aquellos que tienen una discapacidad adquiere aún mayor importancia.

Desde los Grados de Educación Infantil y Primaria hemos querido compartir en este Congreso nuestra manera de trabajar para la integración e inclusión. Este trabajo sólo lo entendemos si existe una coordinación y un trabajo colaborativo entre el Programa de Apoyo e Integración a Personas con Discapacidad (PAISD), la coordinación del Grado (y su profesorado), los alumnos con necesidades específicas y el resto de compañeros de aula.

En este sentido, y siguiendo una de las líneas temáticas del Congreso, queremos comunicar desde este trabajo en red cómo se consigue la inclusión de nuestros alumnos con discapacidad y cómo son nuestras prácticas inclusivas desde la metodología de Aprendizaje-Servicio.

En primer lugar, el PAISD coordina y desarrolla una serie de acciones orientadas a la asistencia, apoyo y asesoramiento tanto al alumno con necesidades como al profesorado. A principio de curso se pone en marcha un *protocolo de actuación*, y algunas acciones son:

- Accesibilidad física, administrativa y de comunicación.
- Formación docente en materia de discapacidad.
- Investigación y desarrollo tecnológico.
- Extensión Universitaria y Servicio Social.

- Asesoramiento para el acceso, desempeño y mantenimiento del empleo

En relación estrecha con el Programa nos encontramos la coordinación de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Desde nuestro papel mantenemos reuniones periódicas con el Programa, con el profesorado que imparte docencia en nuestros Grados y con los tutores integrales de nuestros alumnos.

Uno de los papeles más importantes es el que ejercen los compañeros de aula. En este contexto se trabaja desde la metodología de *Aprendizaje-Servicio*. Es una filosofía de trabajo que lleva implícita la iniciativa desinteresada y capacidad de ayuda del alumno que es lo que hace mover este proyecto educativo inclusivo.

1447

Dentro de la dinámica del aula, podemos destacar los tomadores de apuntes, el acompañamiento, incluso la tutoría de iguales, es decir, alumnos que durante y después de clase ayudan a los alumnos en sus dudas, en la preparación de exposiciones, exámenes, etc. Igualmente se están integrando las TIC en el aula para garantizar la formación integral de todos los alumnos.

Este trabajo en red se encuentra bajo el prisma de la igualdad de oportunidades y del objetivo de ofrecer y garantizar una enseñanza de calidad y un desarrollo integral de todos nuestros alumnos. Por ello, desde la Universidad debemos trabajar para que nuestros alumnos desarrollen unas cualidades personales y profesionales en pro de la atención a la diversidad.

INVESTIGANDO EN EDUCACIÓN ESPECIAL: ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE ATENCIÓN FAMILIAR AL ALUMNADO CON NEE

López Báez, Vanesa
Docente del Ministerio de Educación
Sánchez Núñez, Christian Alexis
Universidad de Granada
vanesalb@correo.ugr.es

1448

Durante el curso 2010-2011, en la Ciudad Autónoma de Ceuta, se realizó una investigación dirigida a delimitar la atención y/o respuesta educativa, familiar y comunitaria que recibía el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Para ello, se seleccionaron tres alumnos de un mismo centro educativo y se profundizó, mediante un estudio de caso múltiple, en las rutinas, situaciones y procesos (incluidas las interrelaciones entre los tres ámbitos o contextos señalados) que tenían lugar para tratar de conocer el proceso de integración de estos menores.

La elección de esta metodología cualitativa viene justificada por entender que la investigación en la educación y la familia, especialmente en la Educación Especial, necesita “sumergirse” y “adentrarse” en la realidad del alumno desde un enfoque ecológico o global (Colás, 1999). Ello nos lleva a considerar que, para profundizar en la atención socio-educativa que recibe un niño/a en distintos ámbitos, lugares y momentos, se requiere obtener, además, de información de diferentes fuentes y a través de diversas técnicas y estrategias.

Se han realizado entrevistas semi-estructuradas a las familias y profesionales que trabajan con el alumnado, observaciones focales de los niños/as y observaciones participantes en los ámbitos donde éstos se desenvuelven mediante registro en un diario de campo. Además, para el estudio de la atención familiar se ha utilizado una estrategia de seguimiento o registro de rutinas, en la que nos centramos en esta aportación.

Para conocer cómo las familias se organizan y coordinan para atender o dar respuesta a su hijo/a se estimó que, además de una o dos entrevistas puntuales, sería conveniente poder registrar distintas situaciones cotidianas que acontecen a lo largo de un mes. Es por ello que se elaboró una batería de preguntas breves y directas sobre aspectos relacionados con la organización de las familias en las rutinas diarias (en casa, en la asociación, en la escuela o sin actividad lectiva) y se planificaron una serie de contactos telefónicos breves. Las llamadas se producirían en días alternos y a distintas horas.

Algunas características de este proceso de investigación han sido:

- Consenso: el planning de las llamadas, al igual que la información y el compromiso de las familias, fue acordado durante las entrevistas familiares. En algunos casos, la

planificación inicial sufrió modificaciones, ya que las llamadas no duraron el tiempo estimado y/o no pudieron realizarse los días previamente convenidos.

- Pertinencia: por permitir radiografiar la atención familiar real de un modo continuado y sistemático, aspecto que de otro modo hubiera resultado complicado, por no poder observar a las familias en todas las situaciones, ámbitos y momentos del día.
- Relación: se ha facilitado la comunicación entre el investigador y los participantes (Lincoln y Guba, 1985) y, por tanto, posibilitado una relación fluida y relajada que ha permitido profundizar en el conocimiento de la realidad y la atención familiar (Quintana y Montgomery, 2006).
- Triangulación: ha sido una estrategia valiosa no sólo para ampliar la información recabada, sino también para contrastarla con la obtenida a través de las entrevistas y las observaciones.
- Utilidad: este instrumento podría perfilarse para convertirse en una planilla de autorregistro familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLÁS BRAVO, P. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. In L. Buendía., M.P. Colás, & Hernández, F. (Eds.) *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 251-286.
- LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- QUINTANA PEÑA, A. Y MONTGOMERY, W. (Eds.) (2006). Psicología: Tópico de actualidad. *Metodología de Investigación Cualitativa*. Lima: UNMSM, pp. 47-84

T-INCLUYE: EL LENGUAJE INCLUSIVO EN LAS TICs

Laura Pérez Granados
Universidad de Málaga
Noelia Alcaraz Salarirche
Universidad de Cádiz
lauraperez@uma.es

1450

La aparición de las “Nuevas Tecnologías” en las últimas décadas a propiciado rápidos cambios y transformaciones en todos los ámbitos de la sociedad. Por ello, paulatinamente, el sistema educativo las ha ido incorporando como herramientas de cambio de la práctica docente y para mejorar e incentivar la calidad en la educación. Con este escrito, pretendemos favorecer la reflexión y sensibilización sobre la utilización del lenguaje sexista en el uso de estas herramientas y rechazar la herencia masculina que lleva consigo las tecnologías. La utilización en el ámbito educativo de las TIC no es algo neutral exento de ideología. Para avanzar en igualdad, es necesario fomentar el uso del lenguaje no sexista¹⁴⁶ que represente tanto a mujeres como a hombres en las distintas facetas de la vida cotidiana. Según un informe del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) sobre la situación de las mujeres en el Sistema de Ciencia y Tecnología (2003) pone al descubierto que *“como siempre, es en Ingenierías y Tecnologías donde las mujeres están en franca minoría”*. Estos resultados se traduce en que ciertos puestos de trabajo están ‘masculinizados’. Por ello, las decisiones sobre TIC, quedan reservadas a los hombres técnicos expertos. Una de las consecuencias más notables es que el empleo del lenguaje sea predominantemente masculino. El lenguaje ha sido y sigue siendo uno de los instrumentos a través del cual las mujeres han sido excluidas e invisibilizadas a lo largo de la historia de la humanidad. Si dejamos que el lenguaje informático se siga enmarcando dentro del escenario masculino, estaremos propiciando que las nuevas generaciones sigan afianzando la cultura patriarcal de los que crean y desarrollan estas herramientas. La ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres establece en el artículo 28.4, de Sociedad de la Información, que *“en los proyectos del ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación sufragados total o parcialmente con dinero público, se garantizará que su lenguaje y contenidos sean no sexistas”*. Así que, el profesorado deberá garantizar que el uso de estos recursos en el aula tengan un contenido y un lenguaje inclusivo.

Poco a poco, se han ido creando herramientas de software de acceso libre y gratuito que detectan lo que las aplicaciones consideran como usos sexistas del lenguaje proponiendo alternativas. Un ejemplo interesante es el que se ha creado desde el Instituto de la Mujer, titulada: Nombra en Red. Esta herramienta la podemos instalar en el ordenador y funciona a modo de corrector sobre el texto que se quiera modificar. Así en el apartado de inicio de las páginas web donde solemos encontrarnos con el uso del masculino genérico “bienvenido” como fórmula de bienvenida al sitio, podremos usar el desdoblamiento total del saludo “bienvenidas y bienvenidos”, ya que se incluyen a ambos sexos al referirnos a la persona o personas

¹⁴⁶ Hablamos de un lenguaje sexista cuando resulta discriminatorio por razón de sexo.

receptoras, y por tanto, anulan el androcentrismo presente en el uso del masculino genérico. Otro ejemplo muy común es, en el apartado de registro para acceder a un espacio personal, lo primero que aparece es “usuario” ¿y el apartado para usuarias?

En España, las administraciones públicas han mostrado su apoyo al software libre, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía distribuye y pone al alcance de las escuelas, el paquete de programas “*Guadalinex*”. Su objetivo, fomentar el uso de software libre en la comunidad educativa, como alternativa al modelo hegemónico de procesar datos dentro del mundo virtual que propone la propiedad privada. Como modelo educativo, fomenta el proceso de aprendizaje basado en problemas colaborativos, incorpora nuevos métodos de innovación y de creación de conocimientos, además, proporciona la oportunidad de convertir y adaptar los programas a nuestras necesidades reales, tanto si somos mujeres como si somos hombres.

DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE

Antonia Soares Silveira e Oliveira¹⁴⁷

UNIMONTES – ISEIB- Brasil/ Educación

Lygia Maria Silveira e Oliveira¹⁴⁸

Faculdade ISEIB- Faculdade FACIGE- Brasil/ Educación

antonia@iseib.edu.br

1452

O presente estudo buscou respostas em que circunstâncias ocorre as interações sociais para os deficientes que tiveram o acesso pelo sistema de cotas em uma universidade estadual, situada na região sudeste (Brasil) com vistas a contribuir para o debate a cerca da inclusão. Para identificar os sujeitos pesquisados, foi necessário, analisar os documentos da Secretaria Geral e da Coordenação dos 27 cursos de graduação da instituição. Desta análise surgiram, então, os sujeitos da pesquisa, que foram os alunos que tiveram o ingresso pelo Sistema de Cotas na Categoria C (deficientes), matriculados nos cursos de graduação desta instituição no período de 2007 a 2009. Embasou-se este estudo nos princípios da inclusão de que todos têm direito à educação, independente das dificuldades e das diferenças e uma aproximação com as teorias Vygotskyana, Wallonianna e Brefebreniana. A pesquisa foi desenvolvida com a metodologia quantitativa, descritiva e, como instrumento de coleta de dados, foram utilizados documentos oficiais da instituição. Os resultados encontrados convergem para o descaso dos profissionais que fazem parte da comunidade acadêmica para contribuir com as interações sociais desses alunos. As considerações finais indicam a necessidade da Universidade investir em política institucional para construção de práticas inclusivas que beneficiem o processo de ensino-aprendizagem e de interação social dos acadêmicos com deficiência, oferecendo-lhes condições dignas de permanência na instituição, juntamente com ações institucionais que venham ao encontro de suas expectativas, de forma a garantir uma educação para todos.

¹⁴⁷ Doutora em Educação Especial-UFSCAR; Psicopedagoga; Professora UNIMONTES e Faculdade ISEIB; Brasil; antonia@iseib.edu.br

¹⁴⁸ Especialista em Neuropedagogia- ISEIB; Biomédica; Professora Faculdade ISEIB; Brasil; lygiaoliver@hotmail.com

