



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

LA ESCUELA EN CASA:

ATENCIÓN A SUJETOS CON DISCAPACIDAD
VISUAL POR ENFERMEDAD. UN ESTUDIO DE
CASO.

TESIS DOCTORAL

LÓPEZ MARTÍN, ANTONIO

Director: Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado

Granada, 2006

LA ESCUELA EN CASA:

ATENCIÓN A SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL POR ENFERMEDAD. UN ESTUDIO DE CASO .

AGRADECIMIENTOS

Cuando me animé a iniciar este trabajo de postgrado, sólo sabía que el tema despertaba mucho entusiasmo en mí, tanto por la faceta profesional en la que aterrizaba (maestro de aula hospitalaria) como por las posibilidades que brindaba la experiencia en sí (aportación e innovación a la educación de los niños en tal situación). Pero, al mismo tiempo, sentía contradicciones internas en cómo enfocar el trabajo (enfermedad, ceguera, escuela fuera de la escuela, tecnologías en educación...), bloqueándome en las delimitaciones respectivas de cada una de las posibles variantes o preocupándome cómo transmitir los resultados sobre lo investigado.

Para ello, la orientación firme ofrecida por mi director de tesis, el doctor Lorenzo Delgado, fue decisiva para encauzar el trabajo. Al que agradezco - además de privarle del tiempo - sus críticas y revisiones pero, sobre todo, la confianza que en mí depositó y la paciencia que ha tenido para ver finalizada la tarea.

Las primeras palabras de ánimo, de ilusión al proyecto, fueron de mi esposa, que ha supuesto la principal inyección de estímulo para embarcarme en el mismo y continuarlo, agradeciendo además su comprensiva paciencia y espera.

A mis compañeros de trabajo por sus apreciaciones, al personal de biblioteca por la respuesta ofrecida a mis demandas, a los responsables de la administración educativa que no dudaron en facilitarme la información requerida, y en especial – como deuda – a aquellas personas que dejaron de estar entre nosotros en el transcurso de la investigación (familiares y alumnos) que compartieron mi ilusión y a través de ellos aprendí de la enfermedad.

No soy el único partícipe y responsable de lo aquí expuesto. Este trabajo no hubiera sido posible sin la implicación plena de la alumna, de su familia, del personal de la ONCE, de los docentes y - en particular - de su tutora. Todos, con sus aportaciones e inclusión plena en el trabajo, me ayudaron a encontrar lo esencial y orientaron a poner en orden u organizar tanta información ofrecida.

Gracias a los profesores del programa de doctorado, de los que extraje fundamentos básicos para enfrentarme a este reto y a los que, en ocasiones, solicité sus servicios o recursos.

Por último a mi hija, a la que de manera especial se lo dedico, que si bien – en su día – no comprendió el tiempo y atención que le robaba, sepa – a partir de hoy – convertir tal sentimiento en un aliento para su ilusión y esfuerzo.

A todos gracias.

LA ESCUELA EN CASA:

**ATENCIÓN A SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL POR
ENFERMEDAD. UN ESTUDIO DE CASO.**

ÍNDICE

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

	Pág
Capítulo 1	
EL NIÑO ONCOLÓGICO.....	17
1.1 Enfermedad:.....	20
1.1.1 Características.....	22
1.1.2 Incidencia, tipos y tratamiento.....	26
1.2 Impacto:.....	31
1.2.1 Consecuencias.....	32
1.2.2 Secuelas.....	35
1.3 Particularidad del caso:.....	40
1.3.1 Gliomas.....	46
1.3.2 Dificultades en la visión: ceguera adquirida.....	50
.	
Capítulo 2.	
ATENCIÓN EDUCATIVA.....	57
2.1 Planteamiento:.....	60
2.1.1 Consideración de las diferencias - atención a la diversidad.....	61
2.1.2 Marco conceptual: las necesidades educativas especiales.....	71
2.1.3 Especificidad: Enfermedad	79
.	

La escuela en casa

2.2	Proyección:.....	90
2.2.1	Oportunidad.....	92
2.2.2	Comprensividad.....	96
2.2.3	Compensación.....	103
2.3	Respuesta:.....	109
2.2.4	Perspectiva: normalización.....	110
2.2.5	Proceso: Integración – Inclusión.....	116
2.2.6	Organización de la respuesta:.....	131
	- Provisión de servicios	
	- Actuación diferenciada por emplazamiento.	
	- Apoyos específicos: Articulación	

Capítulo 3.

	ESCUELA EN CASA	151
3.1	Antecedentes:.....	154
3.1.1	Enseñanza doméstica: educación familiar.....	156
3.1.2	La desescolarización: alternativa escolar.....	160
3.2	Realidades.....	164
3.2.1	Aprender sin escuela.....	166
3.2.2	Preescolar en casa.....	169
3.2.3	La enseñanza a distancia.....	173
3.2.4	Atención domiciliaria.....	184
3.3	Retos:.....	186

3.3.1	La escuela virtual.....	188
3.3.2	Aplicación: la video conferencia.....	195
3.3.3.	Experiencias e Iniciativas.....	199

PARTE II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Capítulo 4.-

PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	207
4.1 El enfoque metodológico:.....	211
4.1.1 Introducción. Justificación.....	211
4.1.2 Planteamiento teórico – metodológico.....	212
- Investigación cualitativa.	
- El estudio de caso: su contribución a la investigación educativa.	
4.1.3 Proceso de Investigación.....	231
4.2 Diseño de la investigación.....	235
4.2.1 Planteamiento general de trabajo.....	235
4.2.2 Campo de estudio.....	236
4.2.3 Identificación del problema.....	237
4.2.4 Objetivos.....	238
4.2.5 Identificación del caso.....	238
4.2.6 Trabajo de campo:.....	238
- Acceso.	
- Información.	
- Recogida de datos.	
- Registro.	
- Temporalización.	

La escuela en casa

4.2.7	Análisis de la información:.....	245
	- Proceso general.	
	- Categorización del estudio. Mapa conceptual tipo árbol.	
4.2.8	Dimensiones del estudio.....	252
4.2.9	Control.....	254
4.2.10	Hacia la Interpretación.....	256

Capítulo 5

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....		257
5.1	Contexto:.....	259
	5.1.1. Ubicación y entorno.....	259
	5.1.2. Centro escolar.....	259
	5.1.3. Hogar y familia.....	260
	5.1.4. Alumna.....	262
5.2.	Diagnóstico:.....	262
	5.2.1. Presentación.....	262
	5.2.2. Dimensiones, Títulos y Elementos.....	263
	5.2.3. Descripción.....	267

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

1.	Conclusiones:.....	477
	1.1. Respecto a los objetivos previstos.....	479
	1.2. Respecto a la Investigación aplicada.....	481
2.	Propuestas:.....	489

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

2.1. Implicaciones educativas.....	489
2.2. Prospectiva de la Investigación.....	481
BIBLIOGRAFÍA.....	493
ANEXOS.....	525

PRESENTACIÓN

El trabajo de investigación, **estudio de caso** que presentamos, gira en torno a la experiencia educativa y escolar llevada a cabo durante el curso escolar 2003 – 2004, desde la modalidad de atención domiciliaria (**escuela en casa**), que se le brinda a una alumna, a la que se priva - temporalmente – de asistir al centro ordinario, debido a la **enfermedad** que padece, adquiriendo – a su vez – una **discapacidad visual** (ceguera), como consecuencia de la patología oncológica.

Atención educativa que, aunque impulsada desde la autonomía organizativa del centro, a raíz de la iniciativa familiar – particular, es avalada por los servicios educativos, sin que se cuente con iniciativas precedentes. La atención educativa establecida para estos casos, se configura como atención domiciliaria paralela a la oficial, cuyos responsables son ajenos al centro ordinario, y en donde - el niño enfermo - poco o nada participa con el resto de sus iguales en el proceso educativo, mientras está enfermo.

La experiencia educativa que presentamos, objeto de nuestro análisis, deriva hacia planteamientos más inclusivos, comprensivos y participativos, en donde – en este caso la alumna – sea una parte más del aula, del grupo (aunque no esté físicamente en ella y con ellos), del proceso didáctico, curricular y organizativo (auxiliado por las tecnologías de la comunicación), junto a sus iguales. Y – por consiguiente – con la misma responsable del proceso escolar (la tutora), apoyada por los servicios especializados de acuerdo a sus necesidades educativas y situación particular o específica.

Abordamos, en este trabajo dos partes claramente diferenciadas. En la primera, a través de la **Fundamentación teórica** nos situamos ante EL NIÑO ONCOLÓGICO: Enfermedad, Impacto y Particularidad del caso. Nos referimos a la ATENCIÓN EDUCATIVA: Planteamiento, Proyección y Respuesta, ante tal situación. Por último, nos detenemos ante LA ESCUELA EN CASA: Antecedentes, Realidades y Retos. En la segunda parte, o de **Investigación empírica**, planteamos LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA por la que optamos: Enfoque metodológico y Diseño de la Investigación, continuando con EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN del estudio: Contexto, diagnóstico y descripción. Finalizamos el trabajo con las CONCLUSIONES (objetivos previstos y la propia investigación aplicada) Y PROPUESTAS (Implicaciones y Prospectiva).

A ello, unimos las Referencias bibliográficas y documentales que bien han servido de base o han orientado el presente trabajo. Y los Anexos , en los que incluimos el soporte documental extraído de las distintas fuentes, con las que se concluye la presente tesis doctoral.

LA ESCUELA EN CASA:

ATENCIÓN A SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL POR
ENFERMEDAD. UN ESTUDIO DE CASO .

PARTE PRIMERA:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo primero

EL NIÑO ONCOLÓGICO

“ La calidad de una sociedad y de una civilización se mide por el respeto que manifiesta hacia los más débiles de sus miembros. ” (Integración del discapacitado)

Capítulo primero

EL NIÑO ONCOLÓGICO

Los niños oncológicos - afectados por enfermedades tumorales - son poblaciones de alto riesgo (Argumosa y Herran, 2001:23-39) implicando hospitalizaciones frecuentes, ausencias escolares y existencia de limitaciones físicas. Ven - al mismo tiempo - alterados, significativamente, sus parámetros de actuación-estructuración y afectada su socialización. Estos niños se sienten diferentes y tienen alto riesgo de presentar problemas psicosociales: culpabilidad, ansiedad, pérdida de intimidad, aislamiento, pobreza en estímulos, sobreprotección...(Grau Rubio, C. 2004:11)

El niño oncológico, se encuentra en una situación que implica afrontar la **enfermedad** y el cambio brusco que conlleva el romper con todas sus actividades y entorno natural, provocándole generalmente reacciones emocionales. A partir de ellas se plantea cuestiones de gran incertidumbre, sobre el porqué de la enfermedad y sus causas. Reacciones que sufren – a la par que sus padres – planteándose éstos su capacidad para afrontarla y sobrellevarla. (Grau Rubio,2004: 39):

La hospitalización y la enfermedad provocan en el niño oncológico una discontinuidad en su vida, en la que planta cara - como niño enfermo – a los cambios en su vida personal, social, familiar y escolar. Junto a las hospitalizaciones frecuentes y a las secuelas de la propia enfermedad, se enfrenta con las pruebas diagnósticas y los propios tratamientos debido a los efectos e **impacto** que le producen. En tal situación, el niño oncológico se ve sometido a una serie de experiencias, situaciones (circunstancias positivas y negativas) que impactan en él, repercutiendo en su desarrollo infantil, constituyéndose en factores de riesgo. Supondrá en el niño la vivencia del dolor físico, inexplicable para él y la separación más o menos prolongada de sus medios socializadores básicos: familia, colegio, amigos...Al sobrevivir al cáncer tendrá que pagar factura en forma de alteraciones psicosomáticas mas o menos importantes y secuelas del propio tumor o tratamiento. (Junta de Andalucía. Consejería de Salud. T. II, 1997: 257)

En tal sentido, hablamos de que el niño oncológico participa de una enfermedad crónica. Tal cronicidad conlleva un elevado número de actuaciones médicas, hospitalizaciones frecuentes y/o numerosas, cirugía, tratamientos agresivos. De esta manera, el niño oncológico añade - a los problemas propios de la niñez -.los de la enfermedad que padece. Es conocido que los niños con problemas crónicos tienen más posibilidad de manifestar trastornos de conducta, con diferente patrón psicopatológico, que repercuten en su desarrollo personal y en su funcionamiento social y familiar en muchos casos. Aunque hay que destacar – en general – su capacidad adaptativa a la enfermedad (Consejería de Salud. Junta de Andalucía, 1997, T.I 147))

Por otro lado, un futuro apasionante se abre - ante los niños oncológicos – por la expectativa que supone la consecución de la mejora de la

supervivencia y calidad de vida de quienes padecen la enfermedad y en particular de forma activa en el oncólogo pediatra que debe hallarse preparado para afrontar el reto. (Carnero, Embade y Lacal, 1997: 207)

El niño oncológico – como la oncología infantil en general - se ha beneficiado extraordinariamente de los avances de la cirugía infantil, de las técnicas de anestesia y de reanimación. Ha mejorado también con la especialización pediátrica oncológica de los cirujanos, que al operar de forma habitual los niños con tumores, pueden decidir mejor sobre las indicaciones y posibilidades quirúrgicas de cada neoplasia. (Junta de Andalucía. Consejería de Salud.1997, T. II: 257)

El enfoque del cáncer, como cualquier otra enfermedad crónica, en la infancia, puede ser diferente, según **la particularidad del caso**. El objetivo primordial del tratamiento del cáncer del niño es su curación para que pueda alcanzar un desarrollo normal y tener una vida adulta productiva y útil. La curación del niño con cáncer tiene los siguientes aspectos: el primero es conseguir la situación en la que no se observen signos ni síntomas de la enfermedad; el segundo es alcanzar un momento en el que no exista o sea mínimo el riesgo de recaída y el tercero implica la restauración completa de la salud tanto en su dimensión física, como funcional y psicosocial (Consuelo Sánchez, J.M.1999:77).

El niño oncológico tiene tras de sí una serie de profesionales - además de los pediatras u oncólogos pediátricos – como los psicólogos, los terapeutas, los dietistas y los grupos de voluntarios. También los docentes se encuentran entre el grupo de profesionales que le atienden, interviniendo en el trato y orientación educativa desde tal situación de enfermedad.

1.1 ENFERMEDAD

El cáncer es un proceso genético que engloba un conjunto de enfermedades con el único denominador común de la proliferación incontrolada de un clon celular en un determinado tejido.. Todas las células del organismo están sometidas a un riguroso control de su proliferación y diferenciación. Proceso regulado por factores de crecimiento y diferenciación. Una notable excepción a esos controles y equilibrio lo constituyen las células cancerosas que tienen la característica de crecer en localizaciones extrañas a su emplazamiento natural, o de no responder a las señales que ordenan su eliminación controlada, resultando un proceso que de no intervenir médicamente es letal para el organismo. (Carnero, Embade y Lacal, 1997: 25). Las células cancerosas poseen la propiedad de invadir, destruir y reemplazar progresivamente los órganos y tejidos vecinos, así como de esparcirse arrastradas por la sangre o corriente linfática y anidar en lugares lejanos al foco de origen (metástasis). (Grau Rubio, 2004:16)

Los avances en el diagnóstico y tratamiento del cáncer pediátrico y la mejora de los cuidados de soporte han permitido alcanzar tasas de supervivencia y de curación de niños con cáncer impensables hace treinta

años, estando en torno al 70% de los niños menores de quince años frente al 20% de supervivencia en los años sesenta. Logros que tienen un precio, como son los problemas relacionados con la enfermedad. Estas disfunciones pueden ser orgánicas (daño renal, cardíaco, amputaciones..., psicológicas, educacionales, familiares y sociales. Por la corta edad de los enfermos tratados y su potencial longevidad, los efectos secundarios del tratamiento tienen gran impacto en sus vidas y en la sociedad, y son incluso de más importancia que las complicaciones agudas del tratamiento citotóxico aplicado después del diagnóstico (Consuelo S., 1999:77).

Por otra parte ha sido importante la evolución en el campo de la anatomía patológica. El diagnóstico morfológico se ha complementado con el desarrollo de la biología molecular, permitiendo no sólo tipificar correctamente las neoplasias hematológicas y los tumores morfológicamente indiferenciados sino que participan de la detección de la enfermedad residual mínima. La prevención del cáncer emerge como un concepto actual y futuro que puede dar paso a aproximaciones mucho más audaces y racionales como las de quimioprensión. Los problemas actuales en cuanto a la curación del cáncer se centran en diferentes puntos: uno de ellos es el fallo en la consecución del control en la enfermedad avanzada y metastásica en base a la heterogeneidad del proceso neoplásico y a ello se une por otra parte, la adquisición por parte de la célula de diversos mecanismos de resistencia, lo cual influye en la supervivencia y en el incremento de la toxicidad ya de por sí inherente a la quimioterapia a través de la expresión de genes que regulan la multi-resistencia farmacológica, abre nuevas puertas al tratamiento. El conocimiento de los mecanismos de desarrollo del proceso metastásico y su posible interferencia abre un insospechado campo de actuación en el tratamiento del cáncer. (Sánchez de Toledo, 1999:112)

Un mejor conocimiento de los mecanismos de carcinogénesis – continúa argumentando el autor - nos ha de permitir una mejor prevención de la enfermedad. Hemos de tener en consideración algunos de los fenómenos que actualmente conocemos como el concepto de egocenética y que tienen por base la interacción entre gen y medio ambiente, algunos de estos ejemplos pueden ser la relación entre exposición a la luz ultravioleta de los pacientes afectados de albinismo o xeroderma pigmentoso y el riesgo de cáncer cutáneo.

El cáncer infantil ocupa en la actualidad un lugar muy destacado dentro de la pediatría, por ser la segunda causa de muerte en la infancia, después de los accidentes. Su pronóstico, sin embargo, ha mejorado de forma notable en las últimas décadas debido al mejor conocimiento de los distintos aspectos etiológicos, epidemiológicos y biológicos; el perfeccionamiento de los medios diagnósticos, la mayor agresividad de los tratamientos y la terapia multimodal administrada. El futuro de estos niños sigue siendo esperanzador gracias a la investigación y a la profundización constante en los estudios de genética y biología molecular. (Junta de Andalucía. Consejería de Salud, T. II 1997:257)

El desarrollo de nuevos marcadores tumorales que complementen a los ya conocidos como la alfa fetoproteína, Beta HCG, catecolaminas, etc. ha de permitir disponer de ellos tanto en el proceso diagnóstico como en el

seguimiento evolutivo de nuestros pacientes y la detección de la enfermedad residual. Hasta el momento existe una relativa incapacidad para monitorizar el impacto del tratamiento en la célula cancerosa. (Sánchez de Toledo,1999 :114)

Las limitaciones al tratamiento antineoplástico en el campo de la oncología pediátrica actualmente se halla condicionado por diversos aspectos. Según el autor mencionado, uno de ellos es la limitación en el tiempo de ensayos clínicos con nuevos fármacos en pediatría. Por otra parte al igual que en la oncología del adulto el tratamiento de la enfermedad avanzada y metastásica hoy por hoy sigue siendo la piedra de toque sobre todo en los tumores sólidos que provoca un denodado esfuerzo tanto médico como económico, el cual no siempre va seguido de los resultados esperados. Los conceptos de dosis-respuesta puestos de manifiesto en los tumores líquidos, no son igualmente extrapolables a los tumores sólidos. El desarrollo de las terapias intensivas con soporte de TMO o más recientemente con el apoyo de células progenitoras de sangre periférica o sangre de cordón han permitido seguir explorando la eficacia de tales aproximaciones.

Bajo la denominación del cáncer se agrupan diferentes procesos clínicos con un comportamiento absolutamente diferente, que tienen como característica común el que son debidos a un crecimiento incontrolado de células. Desde el presente capítulo - a cuya patología tumoral acabamos de referirnos – nos hacemos eco de las **características** de tal patología por un lado y de su **incidencia, tipología y tratamiento** de la enfermedad, por otro.

Esta enfermedad que en la edad adulta es responsable de aproximadamente una cuarta parte de muertes anuales, también ocupa un lugar destacado en la mortalidad infantil. En la infancia los cánceres más frecuentes son leucemias (sangre). linfomas (sistema linfático), tumores cerebrales (sistema nervioso central), neuroblastoma (sistema nervioso autónomo), tumor de Wilms (riñón), rabdomiosarcoma (músculos), y osteosarcomas (huesos). (Grau Rubio, 2004:16)

1.1.1 Características

La etiología del cáncer sigue siendo en parte desconocida, se apunta a un origen multifactorial donde elementos ambientales y genéticos juegan probablemente un papel diferente en cada tumor. (Muñoz Villa, 1997:201) En cuanto a la edad de presentación de la enfermedad en estos niños, la proporción de casos disminuye a medida que la edad aumenta. Esto demuestra que la etiología de la enfermedad no depende de factores ambientales como en los adultos. (Junta de Andalucía. Consejería de Salud, 1997)

Los nuevos enfoques en el curso de la terapéutica del cáncer se instrumentan en la interrelación entre la clínica y la biología molecular. El descubrimiento de los proto-oncogenes celulares (genes normales con poder de transformación) y más recientemente de los genes supresores de tumor (genes que regulan el crecimiento a través de proteínas que suprimen la formación tumoral) ha permitido desarrollar una hipótesis unitaria para la

inducción y progresión del cáncer humano. Actualmente existe consenso en que la mayoría de tumores presentan una expansión clonal de células, las cuales adquieren alteraciones en los genes que normalmente regulan el crecimiento celular y el desarrollo. Estos conocimientos permiten afrontar el proceso terapéutico desde el terreno de la terapia genética. Habitualmente las lesiones neoplásicas tienden a volverse más agresivas con el paso del tiempo y ello refleja la acumulación de cambios genéticos los cuales confieren una ventaja selectiva para el crecimiento de subpoblaciones específicas de células malignas (Sánchez de Toledo, 1999:114)

Los avances recientes en la biología molecular del cáncer han permitido identificar 100 genes diferentes relacionados con la aparición de tumores y clasificarlos de acuerdo con su función. Se pueden agrupar - según Carnero, Embade y Lacal (1997:207-208) - en cuatro clases fundamentales: oncogenes, genes supresores, genes interruptores o de desconexión y genes reparadores:

- Oncogenes. Son genes cuya función normal es la regulación de las rutas de señalización de la proliferación celular, denominándose protooncogenes. Tras su alteración se activan de forma constitutiva, no regulable, manteniendo la señal mitogénica permanentemente activa y transformándose en oncogenes.

- Genes supresores: son genes cuya función primordial es la de frenar la proliferación celular, imprescindibles para el normal funcionamiento de la célula y del organismo. Es la pérdida de su función la que contribuye a la aparición de tumores.

- Genes interruptores o de desconexión: la proliferación celular se regula mediante cascadas de señales intracelulares en la que participan diferentes enzimas y factores de regulación. Entre éstos los componentes más importantes son los quiasmas, fosfolipasas y factores de transcripción. La actividad de estas enzimas y factores se regulan por mecanismos de fosforilación / desfosforilación y procesos de síntesis / degradación. Los responsables de la inactivación de las señales constituyen los elementos necesarios para desconectar o interrumpir la señal mitogénica y su alteración también afecta de forma relevante a la aparición de células tumorales.

- Genes reparadores. Las mutaciones que se producen de forma espontánea por errores de la DNA polimerasa o de forma inducida por agentes mutagénicos externos, se reparan en un altísimo porcentaje gracias a la existencia de una sofisticada maquinaria molecular encargada de esta función. Estos genes son susceptibles de sufrir alteraciones y/o perder la alta eficacia de su función, convirtiéndose en cómplices de la aparición de numerosas alteraciones genéticas al azar que afecten a la función de protooncogenes y genes supresores. De esta manera, alteraciones en los genes reparadores pueden contribuir en una

fase inicial, a la aparición de numerosas mutaciones, caso frecuentemente observado en muchos tipos de células tumorales.

La aparición de una célula tumoral es el resultado de la combinación adecuada de alteraciones en estos cuatro tipos básicos de genes del cáncer, siendo relevante el orden en que se producen las alteraciones, pues no sólo cuenta el producto final sino el proceso, resultando que una misma alteración puede no tener consecuencias en un tipo celular y ser crítica para la evolución del tumor en otros tipos de células. Toda célula que se convierte en tumorigénica se caracteriza por ser un clon celular que se desentiende de los mecanismos de regulación celular e inicia un proceso de crecimiento ajeno al del resto del organismo. Al mismo tiempo se produce la inmortalización o crecimiento indefinido del clon, al escapar las células tumorales al proceso normal de senescencia. La adquisición de la propiedad de proliferación incontrolada puede estar acompañada de la capacidad de invasión de los tejidos anexos y la colonización de tejidos distantes, proceso conocido como metástasis. (Carnero, Embade y Lacal (1997:208)

Una gran cantidad de agentes externos incrementan la frecuencia con la que las células se convierten en tumorales. Son los denominados agentes carcinógenos, cuya naturaleza puede ser bien un agente físico (luz ultravioleta, rayos X) o agentes químicos diversos y agentes biológicos (virus, bacterias, hongos). Estos agentes pueden funcionar como iniciadores o promotores del tumor, lo que implica diferentes estadios en el desarrollo del cáncer. Los agentes iniciadores no son capaces de inducir por sí solos el proceso tumoral, pero son necesarios y una sola exposición es suficiente para realizar su efecto (luz UV, bencenos, tabaco...). Los promotores sólo tienen efecto tras la acción de un iniciador y tampoco son capaces de inducir el proceso tumoral por sí solos (alcohol, hormonas..). La demostración de la necesidad de un iniciador y un promotor para el desarrollo de numerosos tipos de cáncer constituyen la base de la teoría multiseccional del cáncer, resultante de la acumulación de alteraciones genéticas somáticas (Carnero, Embade y Lacal, 1997:208).

Los tumores en los niños se comportan, en algunos aspectos, de forma diferente a los de los adultos. Entre estas diferencias, la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (Junta de Andalucía Consejería de Salud, 1997: T. II, 258) señala:

- Los niños tienen una mayor supervivencia, siendo su porvenir mucho más optimista y esperanzador.
- Responden mejor al tratamiento, con una mayor tolerancia y menor número de complicaciones que los adultos.
- Etiología diferente. En el adulto está directamente influenciada por factores externos y ambientales. En el niño son casi siempre congénitos y sus células sugieren la procedencia de una embriogénesis anormal. Por este motivo es muy difícil la prevención del cáncer infantil, mientras que es posible evitarlo

en el 50% de los adultos, si se eliminan las causas que lo provocan.

- Frecuencia mucho menor que en los adultos, aproximadamente 1 de cada 10.000 niños menores de quince años. La edad de presentación varía según el tipo histológico. En general se manifiestan entre los 1 y 4 años. Sin embargo los tumores óseos tienen su mayor incidencia hacia los 12 – 14 años y los tumores del S.N.C. se presentan generalmente por encima de los ocho años

- Pronóstico y supervivencia frecuentemente influenciados por factores como estadio (puesto que el tumor localizado extirpado en su totalidad tiene mucho mejor pronóstico que cuando está generalizado), localización (en algunos tumores influye especialmente, así el neuroblastoma torácico, evoluciona mucho mejor que el abdominal), edad (los niños de menor edad tienen mayor supervivencia - Neuroblastoma, Wilms, - y toleran mejor la medicación agresiva), retraso en el diagnóstico (influye negativamente sobre la curación, debido a que casi siempre está relacionado con el estado del tumor. Cuanto menor es el retraso, menor es el estadio. El estadio I está presente en la mayoría de los niños diagnosticados antes de un mes y en baja proporción en los diagnosticados después de los 3 meses, inversamente ocurre con el estadio IV, que incluye a la mayoría de los pacientes cuyo tiempo de retraso en el diagnóstico es desconocido (neuroblastoma) y cuando es superior a los tres meses. El número de enfermos en estadio I y II va descendiendo progresivamente a medida que se retrasa el diagnóstico, aumentando el estadio IV cuando éste se prolonga.

Otra característica del cáncer infantil es la asociación a malformaciones con cierta frecuencia. (Aniridia, hemihipertrofia, síndrome de Beckwith-Wiedeman y síndrome de Drsh: Tumor de Wilms; Síndrome de Nevus Basocelulares: Carcinoma basocelular; Tumores endocrinos múltiples: Meduloblastoma o déficits inmunitarios: Linfomas y Leucemias) Por tal motivo, ante la presencia de anomalías congénitas es obligado hacer una exploración más detallada y cuidadosa. (Junta de Andalucía. Consejería Salud, 1997 T. II:259)

La correcta asistencia al niño con cáncer se realiza mediante equipos multidisciplinarios capaces de aportar todos los datos necesarios para el correcto diagnóstico, clasificación clínica, orientación terapéutica en cada paciente. El oncólogo pediatra se enfrenta a la necesidad de adecuar las terapias disponibles con los menores efectos secundarios físicos y psíquicos posibles. Paralelamente estos niños y adolescentes deben afrontar el impacto de su proceso que afecta a su vida familiar, escolar y social. Por ello junto al oncólogo pediatra – responsable de la salud global del niño oncológico - es tratado por otros profesionales por lo que se interpreta como que no es

suficiente la curación física de la enfermedad, sino conseguir ser un miembro activo e integrado en la misma. (Muñoz Villa, 1997:202 –3 y 2005:219)

Los cánceres infantiles tienen generalmente localizaciones anatómicas profundas, no afectan a los epitelios y no suelen provocar hemorragias superficiales, ni exfoliación de células tumorales. Todo ello hace difícil en la práctica las técnicas de detección precoz, tan útiles en algunos tipos de cáncer del adulto.. En la mayoría de los casos el diagnóstico del cáncer infantil se hace de forma accidental y con frecuencia en fases avanzadas e incluso metastásicas de la enfermedad. (Muñoz Villa, 1997:198 y 2005:216)

En los niños con cáncer el dolor está más relacionado con el tratamiento que con la enfermedad. Aunque los protocolos de tratamiento multimodal han aumentado las tasa de supervivencia son muy agresivos, ya que implican toxicidad y están sujetos a múltiples técnicas diagnósticas como punciones venosas, aspiraciones de médula y biopsias. El dolor en enfermos de cáncer puede asociarse a la progresión del tumor y patología, a los procedimientos diagnósticos y terapias agresivas, a la toxicidad de la quimioterapia y radioterapia, a las infecciones, o cuestiones de origen osteomuscular cuando los pacientes limitan su actividad física. (Grau Rubio, 2004:57)

1.1.2 Incidencia, tipos y tratamiento.

Muñoz Villa (1997:198 y 2005:215) indica que cuantitativamente la proporción de cánceres que aparecen en la considerada edad pediátrica (hasta los quince años), es muy pequeña (cerca de un 3% (2'8)) en relación a la incidencia global de cáncer en humanos. Esta enfermedad, que se asocia tradicionalmente con la edad adulta en la que es responsable de aproximadamente de una cuarta parte de las muertes anuales, también ocupa un lugar destacado en la mortalidad infantil, representando la segunda causa de muerte entre los niños de 1 a 14 años. A pesar de la importancia de la enfermedad, la tendencia actual es de un aumento de la supervivencia. (Carnero, Embade y Lacal, 1997:207)

En España existe desde 1980 el Registro Nacional de Tumores Infantiles (RNTI), centralizando la información de los tumores infantiles diagnosticados y tratados en los hospitales vinculados a la Sociedad Española de Oncología Pediátrica (SEOP). Las leucemias suponen el 22'7% del total, los de médula el 20'6%, los tumores del SNC representan el 14'2 % y los renales el 7'4%. (Muñoz Villa, 1997:201 y 2005:218) De las cuales mas del 70% de los niños afectos de una enfermedad neoplásica alcanzan la curación (Muñoz Villa, 2005:215), frente al 60% que Muñoz Villa señalaba en la edición anterior.

En la edad pediátrica los tumores cerebrales representan el grupo de mayor incidencia dentro de los tumores sólidos (20%). Predominan los tumores embrionarios y de localización infratentorial, sobre todo en la primera década de vida, si exceptuamos las localizaciones supratentoriales de los lactantes. A partir de los 10 años hay un predominio de gliomas o astrocitomas

localizaciones supratentoriales, como sucede en los adultos (Navajas, 1997:484)

La oncología pediátrica afortunadamente viene obteniendo unos mejores resultados en el tratamiento del cáncer infantil (en pocas especialidades pediátricas la mejoría en los resultados terapéuticos es comparable). La leucemia era considerada una enfermedad inevitablemente fatal, mientras que en la actualidad, la leucemia aguda linfoblástica, que es la variedad más frecuente de leucemia infantil, la supervivencia a largo plazo supera el 70%, lo que implica que una mayoría de estos pacientes se curan definitivamente de su enfermedad. En el tratamiento de los tumores sólidos se han obtenido también importantes progresos. En las épocas en la que la cirugía era el único procedimiento terapéutico disponible, la supervivencia oscilaba entre el 0 y el 20% con una alta mortalidad preoperatoria. (Muñoz Villa, 1997:197)

Histológicamente (Junta de Andalucía. Consejería de Salud, 1997. T. II: 258:) son casi siempre diferentes a los del adulto. Los tumores infantiles más frecuentes en nuestro medio en orden decreciente son: tumores del S.N.C, neuroblastoma, tumor de Wilms, Rbdomiosarcoma, linfomas, tumores óseos, linfomas no Hodgkin y tumores de células germinales. Para Muñoz Villa, (1997:19) los tipos histológicos predominantes en la infancia son los tumores embrionarios y los sarcomas, frente a los carcinomas en el adulto. Las leucemias representan más de la tercera parte de las neoplasias en el niño y menos de un 5% en la edad adulta.

La Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (1997, T. II: 261-2) presenta la siguiente clasificación histológica teniendo como criterio la localización y la edad (cuadros del 1 al 8 página siguiente)

En los niños - los tumores torácicos - pasan fácilmente desapercibidos. Se ponen de manifiesto generalmente al hacer un examen radiológico de rutina. El abdomen es la localización más frecuente de los tumores infantiles, siendo los síntomas más comunes de presentación el descubrimiento de una "masa" de forma inesperada en la exploración. Dolor abdominal, síntomas digestivos (como vómitos), abdomen agudo, edema pueden acompañar como sintomatología. (Consejería de Salud. Junta de Andalucía, 1997,T. II: 269)

* LEUCEMIAS:

EDAD	Denominación
< 1 año	L. congénita, AML, AMOL, CML - juvenil
1-3 años	ALL, aml, CML - juvenil
3 – 11 años	Al, all
Adolesc.	AML, ALL

Cuadro 1

* LINFOMAS:

EDAD	Denominación
< 1 año	(Muy raro)
1-3 años	Linfoblástico
3 – 11 años	Linfoblástico, Indiferenciados
Adolesc.	Linfoblástico, L. Burkitt indiferenciado y L. Hodgkin

La escuela en casa

Cuadro 2

* T. SÓLIDOS S.N.C.

EDAD	Denominación
< 1 año	Meduloblastoma, Ependinoma, Astrocitoma.
1-3 años	Meduloblastoma, ependinoma, astrocitoma.
3 – 11 años	Astrocitoma cerebeloso, meduloblastoma, astrocitoma, ependinoma y craneofaringioma
Adolesc.	Astrocitoma cerebeloso, astrocitoma, craneofaringioma, mediloblastoma

Cuadro 3

* CABEZA Y CUELLO

EDAD	Denominación
< 1 año	Retinoblastoma, Rbdomiosarcoma, neuroblastoma y Neo. Endoc. Múltiple.
1-3 años	Retinoblastoma. Rbdomiosarcoma y Neuroblastoma.
3 – 11 años	Rbdomiosarcoma y Linfoma
Adolesc.	Linfoma y Rbdomiosarcoma

Cuadro 4

* TORÁCICO:

EDAD	Denominación
< 1 año	Neuroblastoma y Teratoma
1-3 años	Neuroblastoma y Teratoma
3 – 11 años	Linfoma, Neuroblastoma y Rbdomiosarcoma
Adolesc.	Linfoma, Sarc. Ewing y Rbdo-miosarcoma

Cuadro 5

* ABDOMINAL:

EDAD	Denominación
< 1 año	Neuroblastoma, Nefroma mesobla, Hepatoblastoma y T, Wims (>6m)
1-3 años	Neuroblastoma, T. Wilms, Hepatoblastoma y Lecucemia
3 – 11 años	Neuroblastoma, T. Wilms, Linfoma y Hepatoma
Adolesc.	Linfoma, Carc, Hepatocel y Rbdomisarcoma

Cuadro 6

* GONODAL :

EDAD	Denominación
< 1 año	t. Embr. De testis, Teratoma, Sarc. Botriodes y Neuroblastoma.
1-3 años	Rbdiomiosarcoma, T. Embrión de testis, Carc. Cel. Claras (riñón)
3 – 11 años	Rbdomiosarcoma
Adolesc.	Rbdomiosarcoma, Disgerminoma, Teratocarcinoma, Teratomas, Carc. Embr. De testis, Carc. Embr. Ovario

Cuadro 7

* EXTREMIDADES :

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

EDAD	Denominación
< 1 año	Fibrosarcoma
1-3 años	Fibrosarcoma y Rabdomiosarcoma
3 – 11 años	Rabdiomiosarcoma y Sarcoma Ewing
Adolesc.	Osteosarcoma, Rabdomiosarcoma Y Sarcoma de Ewing,

Cuadro 8

Los tratamientos son largos, agresivos, costosos, desfigurativos e implican la acción coordinada de la cirugía, la radioterapia y quimioterapia. Sus objetivos son extirpar el tumor (cirugía), impedir la reproducción de las células cancerígenas (quimioterapia), reducir el tamaño del tumor antes de su extirpación (radioterapia) y eliminar los restos tumorales después de la intervención quirúrgica (radioterapia). (Grau Rubio, 2004. 16)

El tratamiento de la oncología infantil. en sorprendente evolución durante los últimos años, suele durar, dependiendo del tipo de tumor, varios meses. Habitualmente los tratamientos administrados son quimioterapia, cirugía y radioterapia. Tras la cirugía, los niños suelen tener una recuperación rápida después de la laprotomía y de la toracotomía. Los tumores del S.N.C., sin embargo, suelen traer complicaciones. (Consejería de Salud. Junta de Andalucía, 1997, T. II: 274)

Un elemento fundamental ha sido el cambio conceptual en cuanto a la aplicación de la cirugía. Los intentos de exéresis quirúrgica inicial en ocasiones incompleta o mutilante ha dado paso a una cirugía secundaria llevada a cabo tras la citorreducción inducida por la quimioterapia, lo cual ha llevado a incrementar las tasas de control local. (Sánchez de Toledo Codina, 1999:112)

El advenimiento de la quimioterapia y la radioterapia han supuesto un gran avance en el tratamiento de los tumores. El empleo de citostáticos, ha provocado un cambio espectacular y progresivo en la evolución de tumores infantiles. La citorreducción tumoral, con la administración de la quimioterapia preoperatoria, reduce el tamaño de la masa tumoral y ha logrado hacer resecables numerosos tumores considerados inoperables en el momento del diagnóstico. Últimamente la quimioterapia ha llegado a ser curativa por sí sola en determinados tumores gracias al empleo de varios citostáticos a dosis elevadas (Junta de Andalucía. Consejería de Salud, 1997, T. II:257)

La radioterapia empezó a ser utilizada de forma sistemática en la patología infantil a mediados del siglo pasado y los primeros resultados positivos se obtienen en la enfermedad de Hodgkin y en el tumor de Wilms.. En la década siguiente y en gran parte gracias a la experiencia acumulada en el tratamiento de las leucemias, comenzó a introducirse en los tumores sólidos el tratamiento sistemático con quimioterapia asociada a la cirugía y a la radioterapia (Muñoz Villa, 1997:197)

La radioterapia se utiliza cada vez menos en oncología infantil por las importantes secuelas que origina a largo plazo, y para evitar segundos tumores. Queda limitada a determinados tumores como Hodgkin, en la que completa la quimioterapia. En los linfomas no Hodgkin, el tratamiento es

exclusivamente quimioterápico, y sólo excepcionalmente se administra radioterapia. Ocasionalmente en tumores como el rabdomiosarcoma y neuroblastoma junto con la quimioterapia, para conseguir la máxima reducción del tumor y así poder realizarse una resección completa. También cuando no se han empleado preoperatoriamente y quedan residuos tumorales, para que éstos desaparezcan. Al aplicarse simultáneamente con la quimioterapia, hay que disminuir la dosis de ésta para minimizar la toxicidad. La aplicación más importante en oncología infantil es, tras la operación de los tumores del S.N.C., administrándose hasta 5000r en el lecho tumoral y 3000r en el eje craneoencefálico. Son frecuentes las secuelas endocrinas como retraso en el crecimiento, hipogonadismo, hipotiroidismo. Por tal motivo no se administra radioterapia en niños menores de tres años. (Consejería de Salud. Junta de Andalucía,1997, T. II: 275)

La quimioterapia se utiliza para la citorreducción tumoral, con la finalidad de que éste pueda ser extirpado en su totalidad en el momento de la cirugía, sin que queden residuos macro ni microscópicos. En tratamientos postoperatorios se inicia, generalmente, a los siete días. En general tanto en tratamientos preoperatorios como postoperatorios, la duración oscila entre seis y doce meses (excepcionalmente menos de seis meses o más de dieciocho). La tendencia actual es intensificar el tratamiento quimioterápico y disminuir su duración. Son enormemente agresivos, se emplean varias drogas simultáneamente a dosis muy elevadas y varios días seguidos. (Consejería de Salud. Junta de Andalucía, 1997,T. II: 274)

Siguiendo – con la misma fuente - generalmente se hacen ciclos, de tres a cinco días, con ingreso hospitalario y descanso de 15 a 21 días, que varía según la recuperación hematológica de cada niño. Se realizan controles previos a cada ciclo para valorar si existe anemia o no., RAN (Recuento absoluto de neutrófilos) y plaquetas. No se inicia un ciclo nuevo de tratamiento, si el número de plaquetas es menor de 100.000, seguidos a veces de tratamientos extrahospitalarios.

La utilización combinada de todos los procedimientos terapéuticos incrementó muy significativamente la supervivencia a largo plazo en la mayoría de los tumores sólidos infantiles. Estos resultados beneficiosos se deben no sólo a descubrimientos e innovaciones diagnósticas y terapéuticas, sino también y de forma decisiva, al diseño progresivo de protocolos clínicos controlados y en ocasiones aleatorizados. Protocolos que han ido resolviendo dilemas terapéuticos y seleccionando las pautas más adecuadas para cada neoplasia y dentro de ellas la situación específica de cada paciente. Otra conclusión es que los pacientes infantiles con cáncer deben ser referidos para su tratamiento a centros que disponen de los medios humanos y materiales necesarios para una correcta asistencia. Se ha podido demostrar estadísticamente la superioridad de los resultados obtenidos en unidades especializadas en oncología pediátrica respecto a los que se consiguen en servicios pediátricos generales. (Muñoz Villa,1997: 197).

La terminación del tratamiento crea ansiedad ante la posible recaída. Ese temor que no puede ser lógicamente eliminado por el médico es necesario

que sea adecuadamente canalizado, a través de “la reanudación de las actividades normales, la disciplina en la vida escolar y familiar y una integración escolar rápida”. (Muñoz Villa, 1997:204)

También pueden realizarse en Hospital de día, en aquellos tumores que no requieren quimioterapia agresiva y puede ser administrada en régimen de ambulatorio por no precisar hidratación pre y postquimioterápica, ni que la medicación sea administrada en 24 horas. Las drogas que se emplean con más frecuencia son la Ciclofosfamida, Actinomicina, Adriamicina, Ifosfamida, VP-16, VM-26, Vincristina, Methotexate, Cisplatino y Carboplatín. (Consejería de Salud. Junta de Andalucía, 1997, T. I: 274)

1.2. IMPACTO

La aparición del cáncer supondrá un cambio brusco e inesperado en el niño y sus ideas existenciales no encuentran donde sustentarse. Tiene lugar una pérdida de lo cotidiano y sus intereses vitales, antes diversos, quedan ahora bastante limitados. (Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Tomo II: 273)

El impacto del cáncer es importantísimo - tanto sanitario como psicosocial - pese a la supervivencia actual, pese al avance sobre el conocimiento de la enfermedad, pese a la nueva aproximación basada en la aplicación de la biología molecular y pese a su pronóstico y tratamiento..(Sánchez de Toledo,1999: 112)

Existen una serie de factores relacionados con esta enfermedad que contribuyen a hacer que ésta sea más o menos impactante en la vida del niño. La enfermedad es molesta y confusa. Estas actitudes están sustentadas por el miedo y temor que subyace en todo ser humano a enfrentar y tolerar la realidad del sufrimiento, del dolor y la muerte. Las actitudes generadas por esta situación, quedan materializadas en respuesta de evitación que conducen a un cierto aislamiento del niño enfermo. (Junta de Andalucía. Consejería de Salud. 1997, T. I: 149)

El cáncer incide en el niño y en su entorno familiar y social de forma devastadora. Probablemente ninguna experiencia vital tiene tal capacidad para alterar la vida del núcleo familiar que la sufre. Los autores anglosajones designan los problemas psicosociales que generan el cáncer como las “6D” : Death (muerte) , dependencia (del médico, de la familia), desfiguración (cambios de imagen corporal), Dishability (incapacidad para el ejercicio de las actividades habituales), disrupción (de las relaciones interpersonales), disconfort y dolor (en los estadios tardíos y en las consecuencias del tratamiento). (Muñoz Villa, 1997: 203).

La apariencia física, problemas de relaciones que resultan en aislamiento, conflictos de convivencia e incremento de la alerta ante la muerte, son ejemplos del impacto o **consecuencias**. Necesitando ayuda para que desarrollen su autoidentidad favorable, para facilitar su

independencia y para prevenir las consecuencias de la conducta, que mejoren su autoimagen. A su vez, esta patología y/o tratamientos aplicados pueden producir una serie de trastornos o lesiones que quedan tras la curación de una enfermedad o un traumatismo, y que es consecuencia de ellos. De otra manera, la patología tumoral puede dejar **secuelas** en el niño, que marcarán su desarrollo. “El niño reacciona de manera muy distinta en función de su edad y su nivel madurativo. En el niño más pequeño, la enfermedad interrumpe su vinculación familiar y sus actividades cognitivas en pleno desarrollo, volviéndose ansioso ante la separación de sus padres y aprensivo en relación al tratamiento. En el niño mayor, más motivado por la relación interpersonal y el deseo de mejorar física e intelectualmente, el choque con la enfermedad le hace parecer diferente y se produce una pérdida gradual de su actividad, añadiéndose un temor al dolor y a la muerte más intenso que en edades más tempranas, En el adolescente, el cáncer causa una interrupción de sus sentimientos de autonomía e independencia y mira su enfermedad como un castigo.” (Muñoz Villa, 1997:204)

1.2.1 Consecuencias.

Es posible diagnosticar el problema de forma fortuita, cuando el niño contacta con los servicios sanitarios por problemas diferentes a los relacionados con su patología crónica o por síntomas inespecíficos de ésta. Pero por lo general, el niño empieza los primeros contactos con los servicios relacionados con el problema, a través de las pruebas diagnósticas (que servirán para establecer un diagnóstico de sospecha y que se verán completadas por otras que permitan establecer un diagnóstico de certeza y un diagnóstico diferencial).. En esa primera fase o estadio el niño va a padecer gran tensión que – en general – se traduce en resistencia a las mismas, suponiendo la primera vivencia (con connotaciones negativas) en relación a la enfermedad y sus circunstancias. Dependiendo de su actitud y ésta . a su vez, condicionada por la edad, desarrollará – de cualquier forma - unas capacidades adaptativas y defensivas, en la que “la actitud de los padres, la evolución y la aceptación por el niño de su nuevo estadio” jugarán un papel trascendente. En los casos en que la enfermedad se manifieste en la vida de un adolescente, “puede ser aún más grave el ajuste y el equilibrio de su nueva situación”. (Junta de Andalucía. Consejería de Salud.1997, T. I: 91)

Tras la primera reacción vivenciada en torno a las pruebas diagnósticas, otra consecuencia inmediata y asociada a ese devenir de pruebas, será la dependencia de los servicios sanitarios. Tan pronto como éstas se inician, el niño se ve subordinado al plan de actuación sanitaria, que afectará a sus actuaciones en el día a día. Su vida cotidiana se ve reemplazada por otras actividades alternativas que ocupan el tiempo del niño.

La enfermedad se desarrolla en diversos espacios, el hospital, la casa, el centro de salud , unidades especializadas, consultas. La circunstancia mas frecuente es la hospitalización, cuyos efectos adversos son un hecho demostrado y compartido por todos los autores preocupados por el tema. Hacemos nuestras, a modo de consecuencias, las distintas significatividades

que la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía hace al respecto. (1997,T. I: 147-151)

Una hospitalización supone, en primer lugar, abandonar el hogar, con todo lo que esto implica. Dejar la casa para ingresar en el hospital moviliza emociones profundas auténticas pero negativas: miedo, tristeza... junto a otras más superficiales que surgen posteriormente, pero también importantes, como el aburrimiento. En segundo lugar, la hospitalización tiene un por qué, una causa: empeoramiento, crisis, revisiones, tratamientos. Cualquiera de estas causas supone malestar, dolor, incomodidad, en definitiva, experiencias que el niño va acumulando y le va marcando cada vez más expectativas angustiosas al hecho de la hospitalización... En tercer lugar la hospitalización impone un paréntesis en la vida del niño, es decir se ve obligado, a romper con sus actividades, aficiones, trabajos escolares, que en muchos casos puede suponer una tabla de salvamento. (Grau Rubio, 2004:44)

En esta coyuntura un niño tiene dos salidas, que podemos visualizar dentro de un continuo con dos polaridades bien destacadas y frecuentes: movilizar y utilizar recursos que le harán cada vez más fuerte y capaz (ocurre en muchos casos, pero siembre asombra la entereza con que muchos niños soportan el dolor), o mostrar disfunciones psicológicas, de diversa índole, aunque siempre con buenas dosis de ansiedad y depresión.

Si el tratamiento que requiere es más o menos agresivo con la apariencia física y marca diferencias significativas en la misma respecto a sus iguales, se generan mas mecanismos de defensas.

Por otro lado, en general, los tratamientos impiden seguir realizando actividades cotidianas (deportes, salidas...), con lo que implica un abandono de las actividades habituales, normalizadas y cotidianas. La enfermedad condiciona la cotidianidad, implicando procesos adaptativos hacia las exigencias de la propia enfermedad y a las situaciones psicosociales que genera, que deben estar controlados, pues en caso contrario, pueden desencadenar grandes y graves secuelas en el proceso de desarrollo y en su posterior etapa como ser adulto.

El niño, con tales problemas, se ve sometido a lo largo del proceso a múltiples medidas terapéuticas que varían en función del tipo oncológico y gravedad de la enfermedad. En general es prolongado en el tiempo por lo que una consecuencia inmediata es el paso del rechazo a la adaptación . Si bien, el riesgo de inadaptación aumenta con la edad.

La adaptación será otra consecuencia, no sólo al entorno físico (habitación hospital, casa) sino a los aspectos psicológicos y sociales, tratando de evitar que el niño desarrolle las mínimas secuelas físicas y psicosociales

La enfermedad desencadena reacciones en el niño que interaccionan e influyen sobre el ambiente, a la vez que éste lo hace sobre el propio niño. Cualquier alteración provoca cambios en el otro y así en el sistema social en el que el niño se desarrolla, por lo tanto afectará a las interacciones del niño con

La escuela en casa

su entorno, con sus padres, compañeros, maestros, hermanos, que se ven implicados en mayor o menor medida

Los niños con problemas de enfermedad manifiestan trastornos de conducta a causa de múltiples problemas psicológicos: síntomas somáticos, conducta dependiente, trastornos de aprendizaje, ansiedad, depresión...sin que exista un único patrón psicopatológico.

La enfermedad tiene serios efectos adversos en el desarrollo de la personalidad del niño y en su funcionamiento social y familiar, desarrollando una capacidad de adaptación para sus relaciones, importando a veces éstas más que la enfermedad. Las hospitalizaciones y tratamientos limitan el tiempo y las oportunidades para la socialización. La enfermedad hace que los niños tomen serias decisiones sobre qué información dar de su enfermedad, si identificarse con una persona enferma o no y cómo afrontar las reacciones de los demás hacia su enfermedad. La forma como el niño vaya resolviendo estos dilemas irá relevando su capacidad para entenderla y aceptarla. (Junta de Andalucía. Consejería de Salud. 1997, T. I: 147-151)

Un aspecto a destacar es su repercusión a nivel escolar debido a las características inherentes a la patología y enfermedad (controles médicos periódicos, hospitalizaciones frecuentes, etc). Además de las faltas continuas y alternas en el primer estadio, le sigue cierta disrupción escolar debido al escaso tiempo disponible para realizar las tareas escolares y los desalientos de la comparación con sus compañeros sanos. A tal fase, le sigue la advertencia facultativa de riesgo debido a la caída de defensas por los tratamientos (aconsejando la reducción de las relaciones con el entorno sociocultural) y la privación escolar.

Entre las actividades habituales que se le impiden, una impactante es la asistencia escolar como medida preventiva primaria. La escuela marca un hito importante en la vida de cualquier niño, la enfermedad provoca absentismo escolar durante el tiempo necesario según tipo, edad y evolución. En general, el grado de absentismo escolar es elevado, lo que provoca en el niño ansiedad, falta de confianza en sí mismo y el sentirse diferente. Todo ello interfiere en su adecuado rendimiento académico.

En algunos casos la manifestación del dolor es un hecho constatable. El tratamiento del dolor requiere un conocimiento de los siguientes factores: estadio evolutivo del niño, estado emocional y cognoscitivo, las condiciones físicas y personales, las experiencias previas, el significado del dolor para el niño, la fase de la enfermedad, los miedos y temores de la enfermedad y la muerte, los problemas, actitudes y reacciones de la familia y el contexto cultural y social. (Valía y Andrés, 1999:36-44).

El control del dolor es un objetivo prioritario del tratamiento porque, si el dolor es permanente, causa un sufrimiento innecesario y porque el dolor disminuye la actividad, el apetito y el sueño al niño que ya está de por sí débil. El control del dolor es importante no sólo para aquellos cuya enfermedad está avanzada, sino para el paciente cuya condición es estable y para quien la

esperanza de vida es larga. Los tratamientos contra el dolor pueden ser farmacológicos e intervenciones de tipo físico, conductual y cognitivo. Entre las técnicas farmacológicas pueden utilizarse: relajación, respiración, imaginación creativa, estimulación nerviosa subcutánea, técnicas distractoras, etc. Establecer, asimismo, un marco agradable antes de cualquier procedimiento, proporcionar información pertinente, implicar a la familia en el cuidado del hijo, inhibir las fuentes productoras del dolor y modificar los sistemas sensoriales y psicológicos que tienen relación con el dolor. (Grau Rubio, 2004:58).

Las recaídas suponen – como consecuencia inmediata - revivir negativamente los procesos y caminos recorridos para la curación: hospitalizaciones, tratamientos, readaptaciones, nuevas privaciones, imagen, dolor.... Así en los sarcomas infantiles, que constituyen un alto porcentaje de la patología neoplásica de la edad, dos años en situación de remisión completa de la enfermedad supone una garantía superior al 80% de mantenimiento indefinido en esa situación. Pero en las dos formas más frecuentes del cáncer infantil: leucemias y tumores del S.N.C, desgraciadamente se producen recaídas. (Muñoz Villa, 1997:198).

.El tema de la muerte queda asociado en esta enfermedad. Manifiestan sus dudas sobre tal consecuencia bien de forma directa (abierta) o indirecta (encubierta). La doctora Grau Rubio (2004:58) señala: “En enfermedades cancerosas se preguntan si van a morir de la enfermedad, Es fundamental aclarar sus dudas, Darles esperanza y desarrollar una comunicación abierta durante todas las etapas de la enfermedad. En la fase terminal, el niño tiene muchas dudas y fantasías que pueden producirle gran temor”.

Sobre la posible curación, en la patología tumoral infantil, deben tenerse en cuenta en primer lugar la desaparición de evidencia de la enfermedad. Y en segundo lugar el conocimiento empírico de que el tiempo transcurrido desde la finalización del tratamiento en situación de ausencia de enfermedad garantiza razonablemente que esta situación va a mantenerse indefinidamente. Por otra parte el criterio de “supervivencia a cinco años” como criterio de efectividad terapéutica en el adulto, carece de sentido en la población infantil cuyas expectativas normales de vida son mucho mayores que las de la población adulta con cáncer. (Muñoz Villa, 1997:199).

1.2.2 **Secuelas**

Las consideramos como consecuencia o resulta trascendente derivada de la enfermedad y o de los tratamientos administrados. Por tanto, las entendemos como el trastorno o lesión que queda tras la curación de una enfermedad o un traumatismo, y que es consecuencia de ellos.

En la práctica el precio que un niño con cáncer debe pagar por vivir son las secuelas, y la meta futura debe intentar evitarlas, prevenirlas y tratarlas.. “Muy pocos supervivientes de cáncer a esta edad (pediátricos) están libres a largo plazo de problemas relacionados con la enfermedad. Estas disfunciones

pueden ser orgánicas (daño renal, cardiaco...) psicológicas, educacionales, familiares o sociales” (Consuelo Sánchez, 1999 :77).

Como presentación general, afirmar que entre los efectos secundarios producidos por las drogas administradas, se pueden incluir inmunosupresión (neutropenia, plaquetopenia y anemia) y toxicidad a nivel renal, hepática, cardíaca. (Consejería de Salud. Junta de Andalucía, 1997, T. II: 274)

Siguiendo una vez más las argumentaciones de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (1997, T. I: 281), pueden aparecer de forma precoz o muy tardía, incluso años después de recibido el tratamiento. Y a la vez, pueden ir desde la incapacidad física por la cirugía a la toxicidad que afecta a órganos vitales:

- La radiación ósea tiene un efecto lesivo sobre el crecimiento del mismo y puede producir acortamientos y deformidades en miembros, columna, pelvis o cara.
- Las alteraciones endocrinas suelen aparecer en caso de radiación de la zona nasofaríngea o sellar y las manifestaciones clínicas irán desde un déficit aislado de hormona de crecimiento a un panhipopituitarismo. Aparecen sobre todo en los meduloblastomas y tumores cerebrales que requieren dosis elevadas de radioterapia.
- Las gónadas, tanto ovarios como testículos, son susceptibles de ser dañados por la quimioterapia o radioterapia. Se ha observado frecuentemente azoospermia en pacientes con enfermedad Hodgkin, que han recibido radioterapia abdominal. Todas las pacientes que reciben irradiación pélvica corren el riesgo de sufrir daño ovárico grave, produciéndose envejecimiento gonadal que dará lugar a una subfertilidad y menopausia precoz. Estas posibles secuelas llenas de temores a los adolescentes.
- Los efectos tardíos a nivel de tubo digestivo son poco frecuentes, destacando por su gravedad la hepatotoxicidad por methhotrexate, aunque el efecto lesivo del mismo suele ser inmediato.
- Puede aparecer, años después del tratamiento, una nefropatía que manifiesta como característica una proteinuria asintomática. La irradiación intensiva de la pelvis y la administración de ciclofosfamida pueden dar lugar a una cistitis hemorrágica crónica, meses o años después.
- El desarrollo de lesiones malignas es un efecto tardío de la terapia tumoral ampliamente reconocido. La incidencia es mayor en aquellos pacientes tratados de enfermedad de

Hodgkin o cáncer de ovario, quienes frecuentemente desarrollan leucemias así como osteosarcomas y condrosarcomas en áreas de irradiación previa

Grau Rubio y Ortiz González (2.001:59) afirman que las secuelas neurológicas de los niños con tumores cerebrales dependerán de la localización del tumor, de las dosis de radioterapia y quimioterapia administrada. Encontrándonos con:

- Graves problemas de comportamiento, de memoria y de atención, que interfieren en el aprendizaje y en la adaptación social (tumores localizados el diencéfalo).
- Afectación de la atención, habilidades cognitivas y aprendizaje por los medicamentos anticonvulsivos (tumores corticales).
- De las dosis de radioterapia administrada: Puede afectar además de a la zona donde está localizado el tumor a otras zonas cerebrales, por ello se tiende a dar radioterapia muy localizada.
- De la quimioterapia: Las secuelas de la quimioterapia en el cerebro no están muy localizadas.

Para Muñoz Villa, (1997:198) éstos niños requieren programas de rehabilitación física, neurocognitiva, del lenguaje, sensoriales ya que considera que “ los niños con tumores cerebrales presentan secuelas neurológicas que dependen de la localización y tipo de tumor, de la radioterapia y de la edad ”. Las secuelas que describe pueden ser:

- Motrices (ataxia y espasticidad).
- Cognitivas (trastornos memoria, atención, planificación).
- Lenguaje (afasias y disartrias).
- Del comportamiento y
- Sensoriales (visuales y auditivas)

Debido a la presión intracraneal - además de los síntomas comunes asociados a ésta (vómitos, cefaleas y alteraciones del comportamiento) - en los casos de mayor gravedad. Pueden derivarse cambios mentales y emocionales, alteraciones oculares y desórdenes vegetativos.

Por los tratamientos, la cirugía puede ser mutilante, al ocasionar amputaciones de órganos y miembros. (Grau Rubio,2004). En cuanto a la radioterapia puede producir secuelas neurológicas a largo plazo que van a depender de las dosis administradas y de la edad del niño. Las alteraciones son: morfológicas (atrofia, calcificaciones, degeneración de la sustancia blanca,

La escuela en casa

cambios vasculares, necrosis) o funcionales (encefalopatía, deterioro neuropsicológico, déficits focales), cuanto más pequeño es el niño en el momento de la irradiación mayores son las secuelas neuropsicológicas y endocrinas. Por ello, actualmente se intenta no radiar por debajo de tres años y retrasar la radioterapia hasta los cinco años. Entre las complicaciones derivadas de la radioterapia citar el edema inicial que se controla con dexametasona durante la primera semana, la alopecia temporal, la radiodermatitis y la otitis. Hacia las seis semanas se produce el “síndrome de la somnolencia” que dura unas dos semanas y que consiste en letargo, anorexia y cefalea moderada. A partir de los seis meses se pueden producir procesos de desmielinización, radionecrosis y aparición de segundas neoplasias.. (Navajas, 1997:489). La radioterapia puede producir problemas en la piel, estomatitis, alopecia, náuseas, vómitos, anorexia, cefaleas, diarrea, somnolencia y fiebre. Y la quimioterapia, pues anemia, leucopenia, trombopenia, anorexia, vómitos, náuseas y caída del cabello (Grau Rubio, 2004:16).

Consuelo Sánchez, (1999: 79-81) nos ofrece en las siguientes tablas los efectos secundarios que pueden deberse a radioterapia, a la quimioterapia o a la cirugía. Así como los problemas psicosociales que se muestran en los siguientes cuadros (del 9 al 12).

Además de las secuelas por los tratamientos, se originan secuelas psicológicas que toman forma de dificultades escolares (menor rendimiento o fracaso escolar) personales (pobre autoestima), sociales (conflictos con los compañeros, reacciones de compasión), estéticos y funcionales (amputaciones), de dependencia (consideración de ayuda al considerarse inferiores), según Consuelo Sánchez (1999: 81).

Las secuelas derivadas del tratamiento de los tumores cerebrales son las mas importantes . En muchos casos se observa la pérdida de la capacidad intelectual. Todos estos niños deben ser evaluados a los dos años de recibir radioterapia por los endocrinólogos ya que suelen presentar deficiencia de hormona de crecimiento tiroidea, y otras veces de todas las hormonas hipofisarias que pueden ser corregidas y sustituidas adecuadamente para alcanzar un desarrollo adulto normal. Las secuelas ortopédicas deben ser vigiladas y tratadas, en el caso que exista parálisis de diferente grado, en buenos equipos de rehabilitación. (Navajas Gutiérrez, 1999 :6).

EFECTOS TARDÍOS DE LA CIRUGÍA	
Amputaciones	Problemas funcionales. Deformidades. Problemas psicológicos.
Cirugía abdominal	Obstrucción intestinal
Cirugía pélvica	Incontinencia de esfínteres Impotencia
Esplenectomía	Riesgo de sepsis fulminante

Cuadro 9

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

EFECTOS TARDÍOS DE LA RADIOTERAPIA	
	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de segundos tumores. - Deformidades producidas por alteración del crecimiento óseo. - Atrofia y fibrosis de músculos y tejidos blandos. - Alteraciones en la cavidad bucal, sobre dientes y glándulas salivares. - Catarata y queratoconjuntivitis de ojos. - Pericarditis y enfermedades coronarias. - Fibrosis pulmonar. - Cambios estructurales en sistema nervioso central y déficits neuropsicológicos. - Daño en función renal, fibrosis vesical. - Alteraciones endocrinológicas(hipotiroidismo), esterilidad, fallo ovárico, menopausia precoz, disfunción hepática.

Cuadro 10

EFECTOS TARDÍOS DE LA QUIMIOTERAPIA		
Órgano	Medicamento	Efecto
Hueso	Corticoides	Necrosis avascular
Cardiopulmonar	Antraciclinas Ciclofosfamida Bleomicina Metotrexato BCNU	Cardiopatía Fallo cardiaco Neumonía intestinal Fibrosis pulmonar
SNC/Periférico	Metotrexato Alcaloides vinca Cisplatino	Neurotoxicidad Neuropatía Hipoacusia
Riñón	Cisplatino Metotrexato Nitrosureas	Pérdida de función renal Hipomagnesemia Insuficiencia renal Daño función renal
Genitourinario	Ciclofosfamida/ifosfamida	Cistitis hemorrágica
Gonadal	Ciclofosfamida/a. Alicantes procarzabina	Esterilidad primaria en varón
Gastrointestinal	Metotrexate	Alteración función hepática.

Cuadro 11

PROBLEMAS PSICOLÓGICOS Y SOCIALES

<ul style="list-style-type: none">- Propia imagen y autoestima- Dificultad en la escolarización y aprendizaje.- Problemas familiares- Integración y aceptación en la comunidad.- Temor a la recaída- Aspectos psicológicos de las secuelas tardías.- Matrimonio, empleo, trabajo y seguridad social.
--

Cuadro 12

1.2 PARTICULARIDAD DEL CASO.

El caso – que nos ocupa y sobre el que situamos el presente trabajo – en relación a la patología oncológica manifiesta – lo describimos y presentamos (de acuerdo a los distintos informes médicos consultados en su historia clínica) con las características o delimitaciones que se enumeran a continuación.

En la primera presunción diagnóstica se define como un glioma hipotalámico –óptico – quiasmático o cromofaringina. Seguidamente, de acuerdo al resultado del estudio derivado - según TAC y RM - concluye como D.P. “ proceso ocupante de espacio en área hipotálamo – hipofisiaria”. Tras la intervención quirúrgica – que tiene lugar - para extirpar nervio óptico izquierdo infiltrado por el tumor, y realizado el estudio anatomopatológico correspondiente, se valora como diagnóstico “Astrocitoma policítico grado I” y como D.P.: “Hidrocefalia activa. Astrocitoma hipotálamo quiasmático”. Aunque – en un principio - evolucionó favorablemente, conservando visión, posteriormente se detecta a través de R.M. crecimiento de módulos tumorales”, a la vez que se queja de cefaleas e incremento de pérdida de visión. Se produce una nueva intervención quirúrgica, diagnosticando A.P. como “astrocitoma polocítico de vías ópticas con zonas de ganglioglioma”. Efectuada la R.M. de control, se observan restos tumorales en el III ventrículo y áreas hipotálamo hipofisarias, considerando como D.P. “GLIOMA gigante multicéntrico DE VÍAS ÓPTICAS” (Doc:Anexo XII)

Por consiguiente, se encuadra dentro de la tipología de tumores -- del Sistema Nervioso Central – expuesto en el punto primero de este capítulo. Tales tumores cerebrales representan el segundo tipo de tumor más frecuente en los niños, después de las leucemias, como ya comentamos. Pueden manifestarse a cualquier edad en la infancia y la adolescencia, siendo más frecuentes entre los 5 y 10 años de vida. (Carnero, Embade y Lacal 1997: 213).

Su presentación clínica es –generalmente – por medio de cefaleas matutinas e intermitentes y vómitos debido a la obstrucción del líquido cefalorraquídeo, por compresión o infiltración por el propio tumor, acompañados de somnolencia - de forma aguda - en los tumores de fosa posterior y de forma insidiosa con fallo escolar, fatiga y cambios de personalidad de forma subaguda en niños mayores. (Navajas, 1997:486). Los síntomas más habituales son, pues. junto a la irritabilidad, cefaleas matutinas y

vómitos las convulsiones, las alteraciones del comportamiento o los cambios en los hábitos de comer, dormir, somnolencia. Y en los casos de mayor gravedad: cambios mentales y emocionales, alteraciones oculares y desórdenes vegetativos.

Como la mayoría de los cánceres, el tumor cerebral infantil se trata mejor cuando se detecta (diagnostica) pronto. Si el niño tiene síntomas, el médico puede ordenar una TAC (Tomografía Axial Computarizada), rayos X especiales que usan una computadora para formar una imagen del cerebro del niño. También se puede hacer un examen por RMN (Resonancia Magnética Nuclear), en el cual se usan ondas magnéticas para tomar una imagen del cerebro del niño. (<http://cancer.gov/español/pdq/tratamiento/vías-ópticas-infantiles/Patient>)

El diagnóstico se realiza a través de radiografía del cráneo, TAC y RMN o RM (Grau Rubio y Ortiz González, 2001: 59). Pero uno de los campos que más ha ayudado al diagnóstico de los tumores cerebrales infantiles es el de la imagen. Gracias a la resonancia magnética, tumores localizados en el tronco cerebral que pasaban inadvertidos en TAC, hoy son visualizados y pueden ser operados. La RM identifica la localización, la focalidad y la heterogeneidad de los tumores del tronco cerebral y su capacidad de captar el gadolinio. (Navajas, 1997: 486).

Los parámetros que se pueden estudiar son (Navajas, 1997: 487):

- origen del tumor (cerebro medio, puente, médula);
- patrón de crecimiento tumoral(focal o difuso);
- dirección y extensión del crecimiento del tumor (en longitud infiltrado fuera del segmento del tronco cerebral, o su eje en dirección ventral, lateral, dorsal);
- grado de ensanchamiento del tronco;
- dirección y grado de crecimiento exofítico;
- intensidad de señal del tumor en comparación con el tejido cerebral circundante;
- presencia de hidrocefalia;
- presencia de quistes, hemorragia o necrosis;
- patrón de captación del gadolinio o ausencia de la misma.

Las posibilidades de supervivencia, de calidad de vida de los niños con tumores cerebrales y la posibilidad de recuperación (pronóstico) dependerá del tipo de tumor, su ubicación (localización) dentro del cerebro, del estado de salud del niño en general (extensión de la enfermedad) y la edad del paciente. (<http://cancer.gov/español/pdq/tratamiento/vías-ópticas-infantiles/Patient>). En relación a esta variable, la edad, es un factor importante. "Como la mielinización del sistema nervioso es progresiva y el potencial de división neuronal no se completa hasta los dos años." (Grau Rubio, 2004:67).

La imagen diferencia los tumores de tronco en seis grupos distintos que se correlacionan con el curso clínico. El factor pronóstico más importante es la situación. Los tumores focales tienen un mejor pronóstico independientemente

del lugar en que se localicen. Los tumores difusos del mesencéfalo y del puente tienen muy mal pronóstico (Navajas, 1997: 485)¹

El tratamiento depende del tipo de tumor y normalmente incluye cirugía, radioterapia y quimioterapia. (Grau Rubio y Ortiz González, 2001: 59). Las técnicas quirúrgicas han permitido mejorar la aplicación con la cirugía por estereotaxia (estereotáctica) dirigida, por tomografía axial computarizada (TC. RM o cámaras de video) (Navajas, 1997:483). En cuanto a la radioterapia esta técnica es muy importante en los tumores cerebrales, cambiando el uso de esta técnica en concordancia con la edad del niño y el riesgo de recaída, tendiendo a posponer este tratamiento, utilizando en su lugar la quimioterapia (Navajas, 1997:489) Respecto a la quimioterapia, varias son las drogas quimioterápicas que han demostrado su eficacia en el control de los tumores cerebrales: los derivados del platino y agentes alquitantes (nitrosoureas, citarabina, procarbina, dexametasona y vincristina), siendo más eficaces en unos tumores cerebrales que en otros, sin que aún exista un protocolo óptimo de tratamiento.(Navajas, 1997:490). Por consiguiente, las tres armas terapéuticas contra los tumores del SNC son: cirugía, quimioterapia y radioterapia (localizada o holocraneal)..

Ya hemos comentado que los tumores cerebrales representan la neoplasia sólida más común en la edad pediátrica. Cada año se registran en España unos 15.000 nuevos casos de cáncer en niños menores de 15 años y de ellos, entre el 10 – 25 % de las neoplasias infantiles se desarrollan en el sistema nervioso central (Carnero , Embade y Lacal 1997: 213), sin que existan variaciones significativas respecto a otros registros internacionales. La incidencia de los tumores cerebrales infantiles aumentó considerablemente desde la década de los años 70 del siglo pasado , pudiendo ser más bien un reflejo de un mejor diagnóstico gracias a las técnicas de neuroimagen, de inmunohistoquímica y citogenética. (Navajas, 1997:483).

El sexo no parece influir en la supervivencia de estos procesos, excepto para los meduloblastomas que tienen mejores resultados finales de tratamiento en las mujeres. (Navajas, 1997:483). El mismo autor indica que existen tres factores que se asocian a una mayor incidencia de tumores cerebrales en los niños: genéticos, radiaciones ionizantes y la exposición a campos electromagnéticos.

Con frecuencia se necesita efectuar una cirugía para establecer la presencia de tumor cerebral y determinar el tipo del tumor.a través de la biopsia.(<http://cancer.gov/español/pdq/tratamiento/víasópticasinfantiles/Patient>). Diversos estudios muestran un altísimo grado de variabilidad citogenética, lo que dificulta el estudio molecular de estos tumores. (Carnero, Embade y Lacal 1997: 213), por lo que resulta difícil la clasificación de los tumores cerebrales pediátricos, dada su heterogeneidad celular (Navajas, 1997:485) Estos tumores

¹ Un tumor focal se define como el de márgenes bien definidas, que ocupa menos de la mitad del segmento del tronco que afecta, pero que puede extenderse longitudinalmente a otro segmento adyacente, aunque con márgenes bien limitados y que desplaza y no infiltra parénquima cerebral adyacente. Un tumor focal puede crecer exofíticamente hacia las cisternas o ventrículos contiguos. Un tumor difuso no presenta márgenes definidos, afecta más de la mitad de segmento de tronco cerebral o infiltra los segmentos superior y /o inferior al segmento origen del tumor. Estos parámetros son menos evaluables si el tumor se localiza en la médula (Navajas, 1997:486)

son clínica y patológicamente muy heterogéneos. La mayoría de las clasificaciones histológicas incluyen en los tumores cerebrales ocho categorías: astrocitoma pilocítico, astrocitoma anaplásico, astrocitoma no especificado, ependimoma, meduloblastoma, gliomas mixtos, ganglioglioma y craneofaringioma (Navajas, 1997:487).

Si estos tumores son nominados por el tipo de tejido en el cual se desarrollan, encontramos la siguiente clasificación: astrocitomas, ependinomas, meduloblastoma, tumor neuroectodérmico primitivo. (Carnero, Embade y Lacal 1997: 213)

Por su localización, los tumores intracraneales pueden ser supratentoriales e infratentoriales. Los supratentoriales se localizan en los hemisferios cerebrales (lóbulo frontal, temporal, parietal y occipital) y en el diencéfalo; los infratentoriales, en el cerebelo y tronco cerebral. (Grau Rubio, 2004:16)

Pollack, New, (1994:331 citado por Navajas, 1997:485) presenta la siguiente distribución práctica de acuerdo a la localización del tumor y su tipo histológico:

- Infratentorial:
 - Meduloblastoma / PNET
 - Astrocitoma cerebeloso
 - Ependimoma
 - Glioma de tronco
 - Otros
- Supratentorial hemisférico
 - Glioma de bajo grado
 - Ependimoma
 - Ganglioglioma
 - Tumor plexos coroides
 - PRNT
- Supratentorial línea media
 - Craneofaringioma
 - Tumor células germinales
 - Glioma quiasma/hipotálamo
 - Pinealoma.

En 1985 la Organización Mundial de la Salud elaboró una clasificación intentando aunar las características de morfología, anaplasia y localización por grupos tumorales. Navajas, (1997:485) presenta la siguiente clasificación de los tumores cerebrales pediátricos:

- Tumores gliales:

La escuela en casa

- Astrocitoma astrocíticos, astrocitomas anaplásicos, tumor subependinario de células gigantes y glioma gigantocelular.
 - Tumores oligodendrogiales (simple y anaplásico).
 - Tumores ependimarios, ependimoma, anaplásico, myxopapilar.
 - Tumores de plexos xoroideos, papiloma y anaplásico.
 - Gliomas mixtos y glioblastoma multiforme.
- Tumores neuronales: Gangliocitomas, gangliogliomas, ganglioglioma anaplásico.
 - Tumores primitivos neuroectodérmicos:
 - PNET indiferenciados y diferenciados.
 - Meduloepitelioma
 -
 - Tumores de células pineales: Pineocitoma y pineoblastoma.

Centrándonos, por el caso, en los tumores cerebrales, los más frecuentes en la infancia, según las distintas localizaciones, son descritas en la siguiente tabla (Cuadro 13, página siguiente):

Siguiendo la clasificación y los autores mencionados, por su naturaleza y extensión de la enfermedad, los tumores del SNC son fundamentalmente de dos tipos: los **gliomas** (derivados de células gliales) y los PNET (tumor neuroectodérmico primitivo). La malignidad de los gliomas es menor que la de los PNET. Los tumores del SNC pueden estar localizados o diseminados. Cuyos tratamientos son para los gliomas: cirugía, quimioterapia y radioterapia craneal. Y para los PNET: cirugía, quimioterapia y radioterapia del eje craneoespinal.

Por histologías predominan los tumores astrogiales Representan el 60% del total, seguidos de los tumores primitivos neuroectodérmicos, existiendo un pico de incidencia de tumores cerebrales en el grupo de edad 0 – 4 años para los ependiomas y menores de 15 años para los meduloblastomas. Los astrocitomas poliocíticos también son más frecuentes en los niños. (Navajas, 1997:483)

T. Fosa Posterior	T. Fosa Media	T. Hemisférico
<ul style="list-style-type: none"> - Meduloblastoma - Astrocitoma - Ependimoma - Glioma de tronco - Hemanglioblastoma 	<ul style="list-style-type: none"> - T. sellares y parasellares - Glioma óptico 	<ul style="list-style-type: none"> - Neuroepiteliales (astrocitoma, oligodendroglioma. Ependinoma y T.neuroectoderm primitivo). - T. región pineal (parénquima pineal, células germinales. gliales) - Papiloma plexo coroideo (angiomas, meningiomas, displasias y metástasis)

Cuadro 13. Guía de atención a la Infancia con problemas. Consejería de Salud Junta de Andalucía . (T. II: 265)

La tasa de incidencia para todos los tumores cerebrales pediátricos es de 3´7/100000, con una distribución similar para ambos sexos. La tasa de incidencia para el meduloblastoma es de 0´5/100000 e igual para el astocitoma pilocítico para el grupo de edad 5 – 9 años, y algo menor 0´3/100000 para el ependimoma en el grupo de edad 0-4. Los meduloblastomas suponen el segundo tipo de tumores infantiles del S.N.C, alcanzando la cifra del 20% del total. (Carnero , Embade y Lacal 1997: 213) El neuroblastoma tiene una incidencia de 10 casos por millón de niños al año, con una media de diagnóstico en torno a los 2 años, presentando una elevada tasa de regresión espontánea. Este tumor presenta una elevada predisposición hereditaria, encontrándose anomalías citogenéticas constitutivas en los pacientes, presentando las células tumorales numerosas anomalías estructurales. (Carnero , Embade y Lacal 1997:213)

El tipo histológico más frecuente es el glioma o astrocitoma, aunque los astrocitomas son los más comunes, representando un tercio del total. (Carnero , Embade y Lacal 1997:213), que hoy día es fácil de diagnosticar por la TC y RM, tiene características de crecimiento infiltrativo, que dificulta el tratamiento con cirugía radical y daño severo a partes extensas del cerebro, pero es rara la tendencia a desarrollar metástasis. (Navajas, 1997:486)

“Cuando se logra la extirpación completa tumoral estamos ante un factor que implica gran significado pronóstico para una buena supervivencia ... Se aconseja la reintervención en pacientes con buena calidad de vida si persisten restos o existe recurrencia del tumor.” (Navajas, 1997:488 - 9) .

1.3.1 Gliomas

Los gliomas son tumores que se pueden encontrar en varias partes del cerebro y se forman por el crecimiento de células normales. Los gliomas pueden afectar uno o varios nervios ópticos que son los nervios que llevan la información visual al cerebro desde cada ojo. El quiasma óptico o región en donde se entrecruzan los nervios ópticos en frente del hipotálamo del cerebro. Un glioma óptico también puede crecer conjuntamente con un glioma hipotalámico (una masa en el hipotálamo del cerebro). Los gliomas ópticos son raros y su causa se desconoce. Estos tumores se presentan muy a menudo en los niños como una forma benigna de crecimiento lento y casi siempre ocurren antes de los veinte años. Existe además una fuerte asociación entre el glioma óptico y la neurofibromatosis tipo 1 (<http://www.meb.uni.bonn.de/cancernet/spanish/105741.html>).

Los gliomas de bajo grado (Navajas, 1997:490) constituyen el grupo mas extenso de los tumores infantiles localizados en los hemisferios cerebrales. Se subdividen en cuatro grupos histológicos:

- Astrocitoma pilocítico.
- Astocitoma difuso no pilocítico fibrilar y protoplasmático.
- Oligoastrocitoma de bajo grado.
- Oligodendroglioma.

Nuevas variantes se reconocen cada vez más en los niños pequeños: tumores disembrionales, neuroepiteliales y gangliomas desmoplásticos infantiles. Por lo general el grado del tumor predice el desenlace, los pacientes con tumores de grados más altos tienen un pronóstico más reservado. (<http://www.meb.uni.bonn.de/cancernet/spanish/105741.html>)

El glioma es el tipo histológico más frecuente que hoy es fácil diagnosticar por la TC y RM (Navajas, 1999: 487). Una vez detectado el glioma infantil de las vías ópticas, se harán más pruebas para determinar el tipo de tumor. Si se toma una muestra de biopsia, se examinarán las células cancerosas cuidadosamente en el microscopio para ver qué tan diferentes son de las células normales. Esto determinará el grado histológico del tumor (<http://www.cancer.gov/espanol/pdq/tratamiento/vias-ópticas-infantiles/Patient>).

El glioma infantil de las vías ópticas es un tipo de tumor cerebral en el que células cancerosas (malignas) comienzan a crecer en los tejidos del cerebro. El cerebro controla la memoria, el aprendizaje, los sentidos (oído, vista, olfato, gusto y tacto) y las emociones. También controla otras partes del cuerpo, entre otros los músculos, órganos y vasos sanguíneos. Además de leucemia o linfoma, los tumores del cerebro son el tipo más común de cáncer infantil. Los gliomas son un tipo de astrocitoma, tumores que se originan en las células del cerebro llamadas astrocitos. El glioma de las vías ópticas ocurre a lo largo del nervio que envía mensajes del ojo al cerebro (el nervio óptico). Los gliomas de las vías ópticas son tumores de las vías ópticas. Pueden crecer rápida o lentamente, dependiendo del grado del tumor. (<http://www.cancer.gov/espanol/pdq/tratamiento/vias-ópticas-infantiles/Patient>).

A menudo el cáncer que se descubre en el cerebro se ha originado en alguna otra parte del cuerpo y se ha propagado (metastatizado) al cerebro. Este proceso se conoce como metástasis del cerebro. (<http://www.cancer.gov/espanol/pdq/tratamiento/vias-ópticas-infantiles/Patient>).

En relación al astrocitoma cerebral de grado bajo (policítico) tiene un pronóstico relativamente favorable, sobre todo si es posible realizar una escisión completa. La diseminación del tumor suele ser por extensión contigua, casi nunca se disemina a otros sitios del sistema nervioso central. Aunque la metástasis no es probable, los tumores pueden tener un origen multifocal, especialmente cuando están asociados con la neurofibromatosis. Los astrocitomas de grado bajo tienen predilección por ciertas regiones anatómicas. Los tumores del quiasma hipotalámico u óptico son difíciles de abordar quirúrgicamente e históricamente se les ha tratado con radiación o quimioterapia. Algunos avances recientes en técnicas quirúrgicas, han permitido el resecado agresivo de ciertos tumores masivos. Los tumores de bajo grado del tálamo, localizados podrían ser resecados quirúrgicamente. Las lesiones difusas infiltrantes se tratan mediante radiación o quimioterapia Los atrocitomas de grado alto o malignos tienen un pronóstico generalmente precario. Se han observado metástasis fuera del sistema nervioso central, pero no es lo común.(<http://www.cancer.gov/espanol/pdq/tratamiento/vias-ópticas-infantiles/Patient>):

No existe clasificación para el glioma infantil de las vías ópticas. El tratamiento dependerá de si el niño ha recibido o no tratamiento. (<http://www.cancer.gov/espanol/pdq/tratamiento/vias-ópticas-infantiles/Patient>). En general, en el tratamiento de estos tumores, la decisión ha seguido los criterios de los neurocirujanos y mayoritariamente se hacía sólo cirugía (que debe evitar el riesgo de producir serio daño neurológico) y se radiaba el resto tumoral macroscópico con dosis convencionales locales. El papel de la radioterapia adyuvante en los casos de cirugía incompleta está en debate ya que la tendencia es que se logre frenar la progresión tumoral, pero no se mejora la supervivencia global. Se usa – en algunas ocasiones y centros – radiocirugía estereotáctica sobre el resto tumoral o en los tumores de menor tamaño.(Pollack, Claasen, Al-Shiboui, 1995)².

Glioma infantil de las vías ópticas no tratado significa que no se ha administrado tratamiento excepto para tratar síntomas. (<http://www.cancer.gov/espanol/pdq/tratamiento/vias-ópticas-infantiles/Patient>). El tratamiento del niño (Glioma infantil de las vías ópticas no tratado) podría consistir en alguno de los siguientes:

1. Para pacientes sin síntomas o progresión, observación sin tratamiento.
2. Cirugía.
3. Radioterapia.
4. Quimioterapia.

² Citados por Navajas, 1997:490

5. Pruebas clínicas en las que se está evaluando quimioterapia para reducir el tumor y postergar radioterapia.

El glioma tiene características de crecimiento infiltrativo que dificulta el tratamiento con cirugía radical y daño severo a partes extensas del cerebro, siendo rara la tendencia a desarrollar metástasis. (Navajas,1999:487). Normalmente el crecimiento del tumor es muy lento y la condición permanece estable por largos períodos de tiempo. En algunos casos de niños, en donde hay compromiso del quiasma óptico, el tumor se comporta de manera agresiva, cuyas complicaciones son la disminución de la visión y la ceguera. Un examen neurológico muestra pérdida de visión en uno o varios ojos. Puede haber cambio en el nervio óptico, incluyendo inflamación o cicatrización del nervio o palidez y atrofia del disco óptico. Se pueden llevar a cabo los siguientes exámenes(<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001024htm>.)

- TC de cabeza o RM confirma el diagnóstico y la ubicación exacta del tumor.
- Angiografía del cerebro (a menudo no necesaria)
- Las pruebas del campo visual para ayudar a determinar la invasión del tumor.
- Un examen del tejido del tumor extraído durante la intervención o una biopsia guiada con TC confirman el tipo exacto de tumor.

El tratamiento del niño a menudo estará coordinado por un oncólogo pediatra, un médico que se especializa en cáncer infantil. El oncólogo pediatra le puede referir a otros médicos, tales como un neurocirujano pediatra (un especialista en cirugía infantil del cerebro), un neurólogo pediatra, un psicólogo, un radiooncólogo y otros médicos que se especializan en el tipo de tratamiento que necesita el niño. (<http://cancer.gov/español/pdq/tratamiento/vías-ópticas-infantiles/Patient>):

Existen tratamientos para todos los niños con gliomas infantil de las vías ópticas. Se usan tres tipos de tratamiento: Cirugía, Radioterapia, (uso de rayos X en dosis elevadas para eliminar las células cancerosas) y quimioterapia (uso de medicamentos para eliminar las células cancerosas) ya descritas. (<http://.cancer.gov/español/pdq/tratamiento/víasópticasinfantiles/Patient>):

La cirugía es uno de los tratamientos para glioma de las vías ópticas. Dependiendo de dónde se encuentra el cáncer y del tipo de cáncer, el propósito del médico será extraer la mayor cantidad de tumor posible. Si el tumor no se puede remover completamente, también se pueden administrar radioterapia y quimioterapia. Si el cáncer está en un lugar del que no se puede remover, la cirugía puede limitarse a una biopsia del cáncer. (<http://.cancer.gov/español/pdq/tratamiento/vías-ópticas-infantiles/Patient>): La evaluación del resto tumoral que deja la cirugía es un problema sin resolver de gran impacto en el tratamiento. El realizar un TAC/RM en las primeras 72 horas que siguen a la intervención ayuda en gran manera si no se observa ningún resto que capte contraste. El edema y la sangre del postoperatorio pueden durar hasta tres meses que será el momento óptimo para la RM de control. Otra imagen que

pueden dar lugar a la confusión en el seguimiento son las secundarias derivadas de la radioterapia y la quimioterapia recibidas y que consisten en necrosis y atrofia seis meses más tarde. Los controles periódicos son importantes ya que un tumor de alto grado de malignidad puede crecer y diseminarse en corto espacio de tiempo, en cambio los de bajo grado pueden no experimentar cambios en varios meses. Es importante que el neurorradiólogo conozca todos estos datos para emitir un informe adecuado y no desproporcionado. La misión del neurocirujano consiste en reseca el tumor para lograr un diagnóstico histológico, para aliviar los síntomas de hipertensión intracraneal y para reducir la masa tumoral. Otras veces se tiene que conformar con biopsiar el tumor y colocar un drenaje (derivación del ventrículo peritoneal). Hoy día se utiliza cirugía dirigida por microscopio, monitorización de potenciales evocados, tratamiento del edema con dexametasa, y convulsiones con hidantoínas de forma preoperatoria y se contribuye a disminuir los riesgos de intervención con aspiradores ultrasónicos y láser. El cirujano debe evitar resecciones que comprometan la vida o dejen déficits importantes por el daño cerebral causado, ya que el tratamiento puede proseguir con radioterapia y/o quimioterapia en la mayoría de los casos. (Navajas, 1999:4)

La radioterapia consiste en el uso de rayos X de alta energía para eliminar células cancerosas y reducir tumores. La radioterapia para tumores cerebrales infantiles usualmente proviene de una máquina que está fuera del cuerpo (radioterapia externa). El uso de radiación aplicada en el cerebro a través de tubos delgados de plástico (radioterapia interna) está en estudio. Para algunos tipos de tumores cerebrales, ensayos clínicos evalúan la radioterapia administrada en varias dosis pequeñas al día (radioterapia hiperfraccionada). La radioterapia puede afectar el crecimiento y desarrollo del cerebro, por lo que se están evaluando en pruebas clínicas formas de disminuir o retrasar la radioterapia, especialmente entre los niños más pequeños. (<http://www.cancer.gov/espanol/pdq/tratamiento/vias-ópticas-infantiles/Patient>).

La quimioterapia ocupa un papel cada vez mayor, puede sustituir a la radioterapia en los pacientes más jóvenes o retrasarla y evitar la morbilidad a largo plazo, contribuye a reducir las dosis de radioterapia al utilizarla conjuntamente e incrementa la supervivencia de los tumores más agresivos con su utilización. No obstante hay tumores quimiorresistentes y radiorresistentes que sólo responden a la cirugía. (Navajas, 1999:5). La quimioterapia consiste en el uso de medicamentos para eliminar células cancerosas. La quimioterapia puede ser tomada en pastillas o aplicarse dentro del cuerpo con una aguja en una vena o músculo. La quimioterapia se dice que es un tratamiento sistémico porque el medicamento entra en el torrente sanguíneo, viaja por el cuerpo y puede eliminar células cancerosas por todo el cuerpo. La quimioterapia se está estudiando con el fin de postergar el uso de radioterapia en algunos pacientes. Se están estudiando en pruebas clínicas diferentes medicamentos de quimioterapia para gliomas de las vías ópticas. (<http://www.cancer.gov/espanol/pdq/tratamiento/vias-ópticas-infantiles/Patient>)

El Glioma infantil de las vías ópticas recurrente significa que el cáncer ha regresado (recurrido) después de haber sido tratado. Puede regresar al cerebro o a la cabeza o al área espinal. El tratamiento para enfermedad recurrente

(Glioma infantil de las vías ópticas recurrente) dependerá del tipo de tumor, si el tumor regresa al mismo sitio o a otra parte del cerebro y el tratamiento administrado anteriormente. Si es posible, el tumor podría ser removido durante la cirugía. Se podría administrar radioterapia, especialmente si no se administró anteriormente. Se puede usar quimioterapia, y se están evaluando en pruebas clínicas nuevos medicamentos de quimioterapia.

El tratamiento para gliomas infantil de las vías ópticas dependerá del tipo y etapa de la enfermedad, y de la edad y salud del niño en general. El niño podría recibir tratamiento que se considera estándar en base a su efectividad, pero no todos los pacientes se curan con terapia estándar y algunos tratamientos estándar podrían tener más efectos secundarios de los deseados. El tratamiento varía de acuerdo al tamaño del tumor y la salud general. Los objetivos pueden ser la curación del trastorno, el alivio de los síntomas o el mejoramiento de la visión y el bienestar de la persona. La extirpación quirúrgica puede curar algunos gliomas ópticos. La extirpación parcial para reducir el volumen es factible en muchos casos, con lo cual se minimiza el daño inducido por la presión ejercida por el tumor. En algunos casos se puede recomendar radioterapia cuando el tumor es extenso y no es posible extirparlo quirúrgicamente. Se pueden prescribir además corticosteroides para reducir el edema y la inflamación durante la radioterapia o si los síntomas recurren. En algunos casos la radioterapia se puede retrasar debido al crecimiento lento que típicamente exhibe el tumor. La quimioterapia sirve en muchos casos, pues tanto es cisplatino como la temozolomida han mostrado los beneficios. Es especialmente la quimioterapia cuando el tumor se extiende al hipotálamo. (http: www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001024htm.)

En cuanto a los controles por TC/RM en el seguimiento de este tipo de tumores, se recomienda practicarlos cada 3-6 meses los primeros dos años y cada 6-12 meses posteriormente. (Navajas, 1997:487)

1.3.2 Dificultades en la visión: ceguera adquirida

La vista, como sentido, adquiere una gran importancia como lo demuestra el transcurrir histórico al respecto, en las personas privadas del mismo. Parece claro que en torno a la edad de nueve o diez años el desarrollo de las funciones visuales está completo. Van de Werfhorst (1988)³ matiza que tal desarrollo se produce en los primeros meses y dura hasta aproximadamente los seis años. Dos parámetros delimitan fundamentalmente la visión: la agudeza visual y el campo visual. Por el primero se entiende la facultad para percibir la figura humana y la forma de los objetos. O – de otra manera - la habilidad para discriminar claramente detalles finos en objetos aislados, o símbolos a una distancia determinada. El campo visual es el espacio en que puede ser visto un objeto mientras la mirada permanece fija en un punto determinado. Su amplitud está en función del tamaño y del color del objeto, de la intensidad de la iluminación, del contraste entre el objeto y el fondo, así como del estado de

³ Citado por López Justicia, 2004:53

adaptación del ojo a la luminosidad del ambiente. (Gil Llario y Ferrer Manchón, 2000:44 - 45).

. El mecanismo de la visión no es fácil, mas bien es complicado. El sistema visual consta de una serie de estructuras complejas con funciones bien diferenciadas. Tal sistema está integrado por el ojo y una serie de vías nerviosas y estructuras del sistema nervioso central por lo que el ojo no se puede considerar un órgano independiente, sino como una prolongación del sistema nervioso central. El conocimiento del ojo y de las vías ópticas es una base importante para comprender y entender los problemas de la deficiencia visual. El sistema visual se inicia en el globo ocular, continua por las vías ópticas hasta llegar a los centros ópticos. (Ipland Gacía, 2000:231).El ojo está dividido en dos cavidades: una anterior y otra posterior. En la cavidad anterior – cuya función general es la de enfocar los rayos luminosos - se sitúa la córnea, el iris, el cuerpo ciliar, los ligamentos suspensorios y el cristalino. A su vez la cavidad anterior está dividida en dos cámaras anterior y posterior. En la primera comprende el área que va desde la córnea hasta el iris. La segunda (cámara posterior) abarca desde el iris hasta el ligamento suspensorio. La cavidad posterior ocupa el área que va desde el cristalino hasta la retina. A partir de ella se encuentran las células nerviosas. (López Justicia, 2004: 61-65)

Antes de continuar con el tema de la ceguera adquirida, encuadramos tal deficiencia bajo el título del epígrafe. Bajo el término de “dificultades en la visión” encontramos desde niños que carecen completamente del sentido de la vista – requiriendo la utilización del braille - hasta aquellos que presentan restos visuales que – con ayudas técnicas – pueden desenvolverse con relativa facilidad. (Gil Llario y Ferrer Manchón, :44).Para estos autores “un niño con déficit visual es aquél que padece una alteración permanente en los ojos o en las vías de conducción del impulso visual que le produce una disminución patente en la capacidad de visión”, donde la ceguera es un caso extremo del déficit. Los niños con deficiencia visual son categorizados por la funcionalidad y por el grado de pérdida visual según Gil Llario y Ferrer Manchón,(2000:46), siguiendo los criterios fijados por la doctora Barraga (1985) en :

- Ciegos: personas que carecen de visión. En el mejor de los casos pueden percibir luz, pero no son capaces de hacer uso de la visión para adquirir conocimiento.
- Ciegos parciales: pueden percibir la luz, bultos y contornos así como algunos matices de color.
- Sujetos de baja visión: tienen restos visuales útiles que pueden y deben utilizar para realizar algunos aprendizajes, con el apoyo necesario.
- Sujetos limitados visuales: tienen problemas visuales que pueden corregirse con lentes, mayor iluminación o aparatos especiales, pero son normales en cuanto a sus necesidades educativas.

La escuela en casa

- Plurideficientes: se trata de sujetos que presentan varias deficiencias asociadas a la ceguera o ambliopía.

Las alteraciones visuales o dificultades en la visión son diversas. No es objeto de este trabajo hacer una presentación de las diferentes patologías, clasificadas atendiendo a distintos criterios: anatómicos, funcionales, topográficos, etiológicos. Centramos nuestra atención –como anteriormente hemos indicado - en la ceguera adquirida, por el caso que nos ocupa.

La ceguera puede ser consecuencia de una enfermedad de carácter tumoral, según recoge tanto la clasificación del profesor Van Duyse (usada por la ONCE), la ofrecida por Herranz (1988) y la clasificación Internacional de causas de la ceguera de la Asociación Internacional para la prevención de la ceguera (Asamblea de Nueva Delhi, 1962) en el cuarto grupo – de causas - como afección del nervio óptico. (Clemente y otros, 1979: 140-1). Dependiendo del tipo de tumor, de su localización, de la presión craneal y de los tratamientos, entre las deficiencias más comunes indicadas anteriormente están las visuales: cegueras totales o parciales, hemianopsias temporales u homónimas, alteraciones en la motricidad de los ojos, nistagmo y midriasis (Grau y Cañete, 2000 y Grau Rubio : 2004:68)

Acabamos de indicar que el nervio óptico forma parte del sistema visual. Éste se adentra hacia el cerebro y en el quiasma óptico parte de sus fibras se cruzan y se dirigen al hemisferio cerebral opuesto al de la posición del ojo. La afectación del nervio óptico – afectación central – puede provocar dificultades en la visión y ceguera (déficit de campo visual). Los síntomas se deben a que el tumor crece y presiona el nervio óptico y las estructuras adyacentes. Estos síntomas pueden abarcar con pérdida de visión en uno o en ambos ojos finalmente llevando a ceguera. La pérdida de la visión puede ser general o puede ser una disminución en los campos visuales, como pérdida de visión periférica. estrabismo. movimiento involuntario del globo ocular. Uno o ambos ojos pueden protuir (desplazarse) hacia fuera. (<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/article/001024.htm>)

Para la Organización Mundial de la Salud ciego será aquel que tenga una agudeza visual inferior a 1/10 en la escala Wecker, o una reducción del campo visual por debajo de 35°. La ONCE considera ciego a quien no conserve en ninguno de sus ojos un 1/20 de visión normal en la escala Wecker y no consiga contar los dedos de la mano a una distancia de 2'25 metros con cristales correctores. (Gil Llario y Ferrer Manchón, 2000:45).

Herranz (1989:14) define la ceguera como la pérdida de la vista, si bien ésta puede darse de un modo absoluto o parcial. Definir lo que es un niño ciego desde el punto de vista médico no es tarea fácil afirma Marín Lillo (1979:9), aunque podemos considerar como tal a “todo aquel que no ve la luz, pudiendo considerar ciego al que no sobrepasa con su ojo mejor la agudeza visual de 1/10, o que, sobrepasándola, padece sin embargo una reducción del campo visual por debajo de 35°”.

Al hablar del ciego se han de tener en cuenta varios factores que inciden en su situación y las circunstancias que condicionan el comportamiento de éste. La ceguera se verá condicionada por el momento de aparición (congénita, perinatal o adquirida), por el grado de pérdida de visión (total o parcial, ambliopía) y por el ritmo de adquisición (repentina o de adquisición lenta) según Rosel y Clemente (1979:85)

La ceguera adquirida – como es el caso que nos ocupa – “condiciona al que la padece para toda la vida, pero se adapta a ella poco a poco, casi sin darse cuenta” afirma el autor que acabamos de mencionar. Referenciadas las consideraciones básicas respecto a la deficiencia visual – ceguera, nos centramos a continuación en cómo afecta la consecuencia de ceguera adquirida a un niño - adolescente que previamente se desarrollaba con una visión sin problemas.

. La vista participa en la mayoría de las actividades humanas en la vida cotidiana, incluyendo el desplazamiento entre éstas.. Por consiguiente, ante la adquisición de la ceguera, el sujeto que la adquiere ve afectada su independencia personal y la posibilidad de continuar con sus actividades habituales. El aspecto negativo de la ceguera para quien la contrae consiste en algo más que en el hecho de dejar de ver. Supone “la supresión de todas aquellas funciones que llevaba a cabo, con la colaboración de dicho sentido, para su vida cotidiana” (Pajón Mecloy, 1974:221). Al respecto, las palabras de Rosel (1979:86) son precisas sobre el efecto general en relación a una ceguera adquirida: “El trauma de su personalidad es considerable, puesto que ha perdido el sentido más importante que hasta entonces tenía para la adaptación al mundo circundante: la vista ... La persona que se convierte en ciego de un día para otro o en muy poco tiempo se encuentra en una situación completamente nueva e inesperada para él, y personalmente, inerme, debiendo aprender desde cero a comportarse en situaciones que antes no le ofrecían dificultad alguna.” El mismo autor (1979:86 – 90) señala las siguientes consideraciones (puntos y etapas) en torno al proceso de adaptación a la nueva situación:

- Adaptación a su “autoimagen” de invidente. Sobre ésta, Dean y Tuttle (1984:17) consideran que “cuando se pierde la visión, la persona se siente particularmente impotente y dependiente...las expectativas mínimas y las actitudes negativas que experimenta contribuyen a reducir la autoestima”. Experimentará reacciones de infravaloración y denigratorias o reflexionará sobre si encuentra en su entorno respuestas satisfactorias.
- Adaptación al medio social en el que vive. Se verá obligado a disminuir el grado de dependencia, aumentando la capacidad de la persona ciega de mantenerse como ejecutor activo y como partícipe en la vida social (Deanw y Tuttle 1984.39)
- Adaptación al medio físico (casa, hábitat, movilidad). El sujeto que ha adquirido ceguera desarrollará una serie de

competencias o habilidades de manejo personal y del hogar. Aprenderá estas habilidades recibiendo la orientación y la preparación de los técnicos para desenvolverse (Deanw y Tuttle 1984.35-6).

El proceso de adaptación a la ceguera y el impacto producido por ella sigue el mismo curso que el proceso de adaptación a cualquier trauma severo o cambio significativo (Schulz, 1980)⁴, siguiendo una serie de fases o estadios:

- Negación: mecanismo de defensa por el que no se acepta la realidad (Se finge como vidente).
- Temor ansioso: No sabe como actuar y reacciona con ansiedad. Pajón Mecloy (1974:223) afirma: “La ceguera impone al individuo no sólo una limitación, sino además un rasgo nuevo que condiciona la personalidad del individuo.”.
- Esperanza infundada de recobrar la vista: Mantiene, en muchas ocasiones, la ilusión y la idea desproporcionada de recobrar su vista, agarrándose a la más leve esperanza de recuperar la vista.
- Depresión: Se llega a esta fase cuando se percibe que la ceguera es irreversible y ha perdido la esperanza de curación. La persona se inhibe y se impregna con un tinte de tristeza. Esta etapa puede ser muy delicada y requiere ayuda.
- Aceptación: Exige un enfrentamiento con la realidad y plantearse las propias posibilidades de superación y realización como persona desde su situación

Suponiendo de acuerdo con Arkoff⁵ (1968:4) “una interacción entre la persona y su entorno, ... la reconciliación entre las demandas personales y las ambientales.” Proceso que quedará influenciado por una serie de factores: internos del individuo (personalidad, actitudes previas, inteligencia, edad y momento de la adquisición y complicaciones adicionales) y externos (profesionales y redes de apoyo: ayudas, servicios y modelos). (Deanw y Tuttle 1984: 306 –333)

A pesar de lo expuesto de que la ceguera adquirida o la pérdida visual aparece generalmente como una experiencia de sufrimiento o de temor ante la amenaza para la integridad psicosocial u orgánica, las reacciones que se observan de las personas con pérdida visual reciente son heterogéneas. “Cada individuo con sus propias circunstancias personales y sociales y con una historia vital determinada, reacciona de una manera específica en comportamientos, pensamientos y emociones que le hacen diferente a otros individuos, tal y como lo era antes de perder la vista”. (Díaz Salabert y Pallero González, 2004:97).

⁴ Citado por . Deanw y Tuttle 1984:78

⁵ Citado por . Deanw y Tuttle 1984:186

El estudio de la ceguera tiene su término propio tifología, en donde el factor edad o momento evolutivo y de desarrollo en que las personas se enfrentan a su limitación es importante. (Pajón Mecloy, 1974:220). Cuando el déficit visual acontece en la infancia señala González Fernández (2004:278) “es presumible que se vean afectados una serie de funciones relacionadas con los intereses y actividades propias de estas edades”, consiguiéndose niveles de colaboración adecuados. En la adolescencia, continúa tal autor: “ nos centramos con unos intereses y actividades específicas... debemos considerar que se trata de un grupo bien diferenciado del período infantil y de la adultez” donde la intervención se torna compleja, pues “se encuentran inmersos en un proceso de independización y de construcción de su identidad que dificulta la colaboración con el profesional.” Pajón Mecloy (1974:221) considera importante el efecto de rebeldía , hasta el punto que “en algunos casos se observa la tendencia a negar la propia ceguera – rehuye enfrentarse a la verdad (realidad) - procurando evitar toda referencia a tal condición.”

Podemos concluir afirmando que la pérdida de vista supone para las personas afectadas (niños en nuestro caso) un suceso que conlleva cambios importantes presididos por temores y miedos que – de mínimo – requiere un proceso complejo de adaptación a la nueva situación y hacer frente desde la misma, que en lo escolar se traduce en una atención educativa diferenciada con un nuevo código comunicativo, además de necesitar ayudas para su desarrollo socioeducativo integrado, considerando como lo hace Pelleró, Checa y Benito, (2004:30) que el concepto de ceguera legal es un término que “para los profesionales que trabajan con personas afectadas por deficiencias abarca un amplio espectro de restos y funcionalidades visuales.” En España (O.M. Mayo de1979) considera ciegas a aquellas personas que tengan una agudeza visual de lejos menor a 20/200 con la mejor corrección óptica y en el mejor de los ojos. La ceguera total será la ausencia total de percepción de luz, según el glosario de discapacidad visual de Cebrián (2003).

Capítulo segundo

ATENCIÓN EDUCATIVA

“Las actitudes de todos aquellos que entran en contacto con los niños y sus familiares, son por lo menos, tan importantes como la disponibilidades de recursos suficientes.” (omisión de Ed. Especial Gobierno Vasco. Nov. 87 – Junio 88)

Capítulo segundo

ATENCIÓN EDUCATIVA

Las diferencias existen en nuestra realidad natural y social. Las personas somos diferentes. Los sujetos objeto de educación y escolarización son diferentes, pues emanan de las realidades mencionadas, bien por constitución natural como por configuración social. Ante esto, una cuestión: ¿la escolarización de los alumnos, contempla las diferencias?

El sistema escolar debería orientar su devenir en la conformación de lo que podríamos llamar - como concepto hegeliano - “unidad de la diversidad”, reconociéndola primero y trabajar después desde la heterogeneidad, incluyendo al diferente como otro más en la acción educativa cotidiana.

Es imperativo de justicia, de derecho, ordenar la igualdad formal y atender con garantía educativa al diferente - desde la igualdad de oportunidades - que, como ciudadano, tiene derecho. Como principio de justicia, la atención educativa requiere romper con la homogeneización - de formas, procesos y modalidades - impuestas por la tradición. Filosofía que “remite de manera insoslayable a la consideración del niño como sujeto” antes que considerarlo alumno, en la que la escuela debería permitirle despegar desde sus reales capacidades (Belgich, 1998:18). Desde esta perspectiva, cualquier alumno - sea cual fuere su identidad como sujeto - participará de los mismos derechos educativos, y la atención educativa permitirá desarrollar todas sus potencialidades, siendo más importante él como sujeto, como persona educable, que como portador de características (llámense déficit, sobredotación, deprivación, culturalidad o enfermedad).

Esta pretendida igualdad, desde lo que el niño es como persona, como sujeto con características particulares, con sus diferencias y semejanzas, permite situarnos ante la atención educativa con significados propios. Importa - señala Belgich - reconocer la desigualdad de los sujetos desde sus capacidades, necesidades, responsabilidades, situaciones que deben ser comprendidas en el proceso educativo - recompensando tales atribuciones frente al uniformismo - para lograr la igualdad jurídica, en el marco legal de oportunidades.

La escuela contemporánea reflexiona sobre la posibilidad de atender la diversidad de los sujetos objetos de educación, sobre su heterogeneidad, sobre sus diferencias, sobre sus claras necesidades, sobre si en el mismo espacio escolar se puede hacer frente a lo heterogéneo, a lo que es distinto de la norma. En otras palabras, ¿de qué manera plantear la atención educativa en torno a “la unidad de la diversidad” ?

Si el devenir histórico nos habla de prácticas escolares segregadas, el siglo XXI - en el que nos hayamos - está abocado a atender educativamente

las diferencias desde el **PLANTEAMIENTO** de la diversidad, desde el mismo marco institucional, en base a la **PROYECCIÓN** de una escuela común para todos y todas y desde una contundente **RESPUESTA** normalizada que acepte y responda a las diferencias.

En este marco teórico situamos la atención educativa del alumno enfermo. Particularidad ésta, o característica, que le separa de la “homogeneidad” y le marca como “alumno diferente” al enfrentarse a su proceso educativo y escolar.

2.1. PLANTEAMIENTO

El proceso educativo y escolar - como reflejo de la sociedad diferente y diversa - no puede quedar limitado, ni identificarse con las deficiencias, sino que éstas son un elemento de entre los que forman parte del concepto de diversidad.

La escuela, más preocupada por la enseñanza que por la educación, normalmente se ha desentendido de todos aquellos sujetos que no responden al modelo “normal”: un niño que aprende, un niño bien adaptado, un niño obediente... afirma Vega Fuente (1991:150). La escuela ordinaria (tradicional y transmisora) que heredamos, siempre ha defendido la igualdad, aplicando para ello el criterio de uniformidad: todos los niños que van a una misma clase tienen un mismo rasgo de identificación clara. Se parte de planteamientos homogeneizadores como criterio organizativo – funcional: edad cronológica, nivel madurativo, nivel de conocimientos, de capacidades, de comprensión, formando los grupos donde las diferencias sean mínimas, para que el grupo trabaje las mismas tareas en el mismo tiempo.

Bajo este criterio, el niño con unas características demasiado evidentes, no puede formar parte de los agrupamientos nacidos desde tal criterio. Para éstos se crean aulas y espacios educativos diversos y diferenciados: ciegos con ciegos, sordos con sordos, etc. La institución educativa ordinaria se desentiende de la escolarización entre la diversidad.

La educación especializada – aunque supuso un avance e innovación - como respuesta escolar ofrecida a aquellos alumnos iguales en sus desigualdades, no fue suficiente para atender a la diversidad. Por encima de todo se atendió al déficit, no a la necesidad, atribuyendo a cada tipo las características generales, constatando que “muchas escuelas especiales subestimaron las capacidades de los alumnos “ (Cabada Álvarez, 1991:78). En suma, aunque se escolariza a todos los alumnos, tal escolarización se lleva a cabo en una escuela distinta para alumnos distintos, para una vida distinta, construyendo una escuela homogeneizadora en donde no caben diferencias y una escuela especial categorizada y homogeneizada que responde a tal concepción de escuela y educación.

La respuesta educativa ante la diversidad es una apuesta de las últimas décadas. Estamos asistiendo, de cualquier forma, a cambios en tal concepción

extendiendo el derecho a la educación a todos los alumnos independientemente de sus características personales o de su situación socioeducativa. O de otra forma, atender educativamente a todos los alumnos con sus identificaciones personales, desde el mismo planteamiento y filosofía educativa. Implementación y andadura bastante orientada – hasta ahora - más con soluciones teóricas que reales, debido a diversos motivos como la concepción y formación de los profesionales, la rigidez de la organización espacio – temporal o a unicidad de metodología entre otros. Esta transformación plantea una opción clara a favor de la escuela comprensiva y abierta a la diversidad, una escuela que pretende ofrecer una cultura común a la que tenga acceso cualquier ciudadano y, al mismo tiempo, capaz de responder a las diferencias y características de los alumnos tanto a los aspectos personales, como sociales o culturales (Giné y Giné,1991:186). Dos son las dimensiones de este planteamiento. La primera es la variedad de sujetos diferentes – no sólo “deficientes” - que educativamente han de ser objeto de atención. Y la segunda, las precisiones, determinaciones, necesidades que éstos demandan. Atención a la diversidad (como primera dimensión) y necesidades educativas (como segunda dimensión) constituyen las dos caras de la nueva filosofía educativa, generada en esta última década en España.

Enfocar educativamente las diferencias hacia el planteamiento de la atención en torno a la diversidad, implica un cambio de actitud y mentalidad en relación a las prácticas históricas hacia los considerados diferentes Y al mismo tiempo exige superar las fronteras **de los diferentes** como deficientes, ampliando el abanico **a la diversidad**, requiriendo respuesta a su situación como **necesidades educativas**, en donde la enfermedad es considerada como una **especificidad** de éstas. Abordamos a continuación cada una de estas consideraciones.

2.1.1 Consideración de las diferencias - atención a la diversidad

“Cuando se habla de diversidad en la naturaleza, está bastante clara la importancia de conservar cada una de las especies animales y vegetales que pueblan cualquier ecosistema, ya que la desaparición de una de ellas, por pequeña o desconocida que sea, se considera una gran pérdida puesto que es única e irrepetible. La conservación de la diversidad en la naturaleza aparece como un valor en sí mismo” (Del Carmen, 2004:47).Centrando la atención en los grupos humanos, adquiere mayor relieve, ya que no se trata sólo de una diferenciación simplemente morfológica. Mas bien sobre todo, de una suma de diferencias de tipo cualitativo dentro de la misma especie y del mismo género. “La diversidad supone heterogeneidad, a todos los niveles.” (Sipán, 2.001:13)

La diversidad alude a las circunstancias de los distintos sujetos de ser distintos y diferentes, dentro de la igualdad común que nos une. La palabra diversidad es tan amplia que en ella cabe todo. Todos los seres de la creación responden al paradigma de la diversidad. Terminológicamente, hace referencia a los diferentes contextos de actuación y a las diferencias individuales de acuerdo con las alteraciones de los sujetos (físicas, psíquicas o sensoriales), a

los condicionantes sociales, a los escolares, así como los procesos necesarios (infraestructurales, compensatorios ...) e implica a distintos ámbitos: familiar, institucional... (Lou y López, 2.001:31).

Asumimos con Gimeno (1995) que la variedad de seres humanos se produce en dos planos: el intraindividual y el interindividual. Respecto al primero, podemos señalar la unicidad porque somos irrepetibles, somos una combinación de condiciones y cualidades diversas que no son del todo estáticas, sino que varían a lo largo de la vida. Respecto a la ínter individualidad, la variedad se presenta como multiplicidad entre individuos: diferimos de nosotros mismos y de los demás. Parrilla Latas (2.003:98) añade un tercer plano el de la "colectividad" porque la diversidad alude a la construcción de identidades no sólo individuales, sino grupales diversas. La diversidad es también una condición colectiva que hace referencia a colectivos únicos y diversos.

Valores muy arraigados en nuestra sociedad dificultan la aceptación real desde un punto positivo en estos inicios del siglo XXI. Pues - algo tan claro para la naturaleza - resulta difícil de asumir por los seres humanos. Cabría preguntarse ¿es también un objetivo que debemos conseguir en la especie humana y - en concreto - en las actuaciones educativas?

El término diversidad ha adquirido recientemente un importante relieve en el léxico pedagógico (Sipán,2001:16) tanto en su significado intrínseco como finalidad político – social. López Melero (2.001a: 36) está convencido que será el siglo XXI, el momento en que se aislen y marginen las definiciones que subrayan el déficit. Quedando reemplazado, éste, por la solidaridad y la dignidad, lo que supondrá – según él - un revulsivo cultural.

Los últimos veinte años en España son relevantes - en tal sentido – en los pasos dados y en los cambios teórico - prácticos, cristalizándose en el término de atención a la diversidad propiamente dicho (Illán y Molina,2.001:67), pasando de ser una utopía, como derecho inalcanzable, a comprenderse como un elemento esencial al planificar la educación de todos, implicando la revisión de ideas y conceptos de larga tradición como a continuación exponemos.

Los interrogantes acerca de la diversidad humana son, sin duda, de los primeros que se hicieron los filósofos (Cano González, 2003b:97), tratando de explicarla, utilizando para ello el contrapunto de la normalidad. La urgencia histórica del siglo XXI requiere nuevas formas de atención educativa, teniendo en cuenta la realidad presente y la perspectiva histórica, en torno al tratamiento educativo de las diferencias y diversidades existentes en los sujetos objeto de educación. Es de justicia ordenar la igualdad formal y de oportunidades bajo el precepto de que todo ciudadano debe tener garantía de ser tratado de igual forma que sus conciudadanos. La igualdad se cimienta en la interpretación del reconocimiento de la desigualdad, que supone diferentes capacidades, necesidades, responsabilidades, pero que deben ser comprendidas en el proceso de atención educativa.

La atención a la diversidad, entendida como la atención a los diferentes, ha ido recorriendo todo un proceso para llegar a las pretensiones que iniciadas en el pasado siglo, esperan materializarse desde los inicios del presente. Las actitudes, conocimientos, sentimientos, acciones, mentalidades, creencias predominantes sobre las personas diferentes han ido cambiando y modificándose con el paso del tiempo. Significando ello que cada época parte de unos planteamientos al respecto.

En las sociedades antiguas (Esparta, Roma...) las personas diferentes se identifican como aquellas personas físicamente defectuosas, y los anormales intelectualmente son considerados inútiles, reduciéndose la atención y prestación social al abandono.

Durante la Edad Media – teniendo en cuenta la mentalidad mágico-religiosa dominante – los diferentes siguen siendo identificados del mismo modo. Además de rechazarlos son considerados como personas endemoniadas, embrujadas o hechizadas.

Pese al abandono indicado, surgen iniciativas de cierta consideración hacia ellos. Aparecen asociaciones de beneficencia que dan al diferente, al deficiente, alimentación, vestimenta y un lugar para dormir. El arzobispo de Milán en el año 787 fundó el primer asilo para niños. Y en 1367 se crea en España el Hospicio de Granada, seguido en 1409 por el de Valencia. El temor al deficiente, la incapacidad para conocerlo y tratarlo hacen que se mantenga aislado. confinado en su casa o pidiendo limosna.

El Renacimiento – cuando se va forjando el Estado Moderno y se desarrollan las ideas humanistas - los diferentes son considerados como personas inocentes y objetos de caridad. En medio de esta mentalidad, predominante de estos siglos, surgieron actitudes que - en cierto modo - rompen con tal esquema respecto a los sujetos considerados diferentes, considerándose los primeros pasos de atención educativa a la diversidad (a tales personas diferentes, deficientes) que citamos a continuación.

. En pleno siglo XVI el fraile Pedro Ponce de León descubre el modo de enseñar la palabra a los sordomudos, aunque posteriormente en el siglo XVII, fueran cuestionados los resultados y la experiencia por Pablo Zachía (Arroyo y Salvador, 2003:55). Experiencia del fraile que supuso romper con la tradición de pautas y actitudes al diferente, al deficiente, a la diversidad, diríamos hoy. Por otro lado, en este umbral de siglos (XVI al XVII), Comenio defiende en su *Didáctica Magna* la enseñanza de todo a todos. En otras palabras, Comenio señala la necesidad de realizar una educación para todos.

En el siglo XVII - época del estado absolutista y de la razón ilustrada - se crean los asilos como centros que recogen a tales sujetos. Su creación supone un cambio en las actitudes y prácticas. Y- aunque desde ellos - se inician experiencias de atención educativa a dichos sujetos respecto a sus necesidades básicas, la práctica supuso la oficialización de la marginación y la exclusión, convirtiéndose tales centros en un hacinamiento de las personas molestas para la sociedad..En tal marco, una nueva iniciativa rompe lanzas:

Vicente de Paúl lleva a cabo otra experiencia en el campo de atención educativa a los diferentes en tales centros

En el siglo XVIII surgen nuevos centros, distintos a los asilos, acogiendo en ellos a los diferentes a través de un procedimiento clasificatorio. En estas instituciones se inician trabajos, de tipo experimental, que reformulan propuestas de intervención con los sujetos diferentes. Tal hecho supone un cambio de actitud ante las posibilidades de desarrollo de tales personas, si bien en un primer momento están dirigidas, con exclusividad, a las clases altas de la sociedad.

Desde tal criterio clasificatorio para la diversidad, se interna a los sujetos en instituciones y en cierto modo éstas se especializan: delincuentes, huérfanos, vagabundos, deficientes e incluso éstos a su vez se agrupan desde su propia clasificación interna. Surgen las primeras escuelas – de sordos y ciegos – ligadas a estas instituciones con una explícita intención educativa. Éstas, a su vez, son un vivero de experimentaciones didácticas tanto a nivel metodológico específico, como de consecuencias e implicaciones en la educación.

En 1755 nace en Francia la primera escuela pública para sordos. L'Épée promueve un método natural para la comunicación del sordo, contribuyendo al reconocimiento de las posibilidades educativas y a la creación de centros para la atención educativa de este sector de la diversidad, de la diferencia. Su trascendencia es clara al abrirse colegios para sordos en Inglaterra, Alemania, Francia, Holanda y Escocia.

Valentín Haüy crea - también en este siglo en París - el Instituto de Jóvenes Ciegos, recibiendo en dicho centro educación académica, musical y de oficios, a partir de la escritura en relieve y proclamando – a través de ello - que el ciego es educable.

Podemos considerar tales iniciativas como las primeras experiencias que ponen de manifiesto la educabilidad de tales sujetos diferentes. Conclusiones obtenidas desde las experiencias del campo pedagógico. Visión menos optimista - en estos finales del siglo XVIII sobre las potencialidades educativas del enfermo mental - son las aportaciones desde el campo médico de Philippe Pinel al considerar que estos sujetos no son susceptibles de educación, debiendo necesitar el paso del tiempo para reconocer dicha educabilidad.

A principios del siglo XIX se extienden los sistemas de clasificación de la diversidad, de la diferencia, de la deficiencia humana. El médico Equirol (siguiendo las aportaciones de Locke) distingue entre loco, idiota y demente. El primero es considerado como persona encadenado a ideas erróneas y que razona erróneamente. El segundo, como el que no tiene en absoluto capacidad de razonar desde el nacimiento. Y el tercero, como el “rico arruinado” entendiéndose que su situación ha sido posterior al nacimiento.

Por otro lado, es - en este siglo - cuando las aportaciones significativas a la educación pueden trasladarse a los diferentes. Pestalozzi considera que aunque el niño se desarrolle según unas leyes definidas y ordenadas, el educador ha de descubrirlas y actuar sobre ellas para procurar un desarrollo armónico en aspectos no sólo intelectuales, sino éticos y conductuales. Fröebel - junto al reconocimiento de la existencia de etapas en el desarrollo - considera la interacción con el contexto como variable a contemplar en el desarrollo educativo.

La atención educativa a la diferencia, a la diversidad en este siglo sigue avanzando en torno a las singularidades visuales y auditivas. Gallaudet funda - en 1817 en EEUU - la primera institución americana permanente de educación de sordos a través del lenguaje de signos. Y las propuestas educativas toman fuerza. Hasta tal punto que en el Congreso de Milán celebrado en 1880 se abre el debate sobre los métodos convenientes para aplicar a tales sujetos. En relación a los deficientes visuales, Luis Braille creará el método que lleva su nombre, propagándose las escuelas para ciegos en Inglaterra, Escocia, Alemania y Rusia. Es en este siglo también - en EEUU - donde se crea la primera institución para niños con deficiencias de habla.

En contra de las teorías de Pinel, a comienzos del siglo XIX, el médico Jean Tirad demuestra que los sujetos considerados deficientes son educables, si se trabaja sistemáticamente, con una formación desde los condicionamientos ambientales, desde las potencialidades de los sentidos y desde la relación humana. Y en particular - sobre el tratamiento educativo sobre la deficiencia mental - propone la regulación de la relación social y el autocontrol por encima de los conocimientos específicos. Las aportaciones de Seguin (médico y jurídico) sobre tales sujetos marcan el inicio de la educabilidad, creando en Pennsylvania, a mitad de siglo, la primera escuela para personas consideradas retrasadas. Aunque partiendo de la clasificación ("simple retraso" o desarrollo intelectual lento, "débil mental" o retraso en el desarrollo, "imbecilidad" o levemente retrasado e "idiota" o gravemente afectado), al aplicar - en su atención educativa - un tratamiento de tipo moral, abre las puertas de la educabilidad. Se ponen en marcha estrategias de percepción, coordinación, memoria a través de técnicas de refuerzo. Utiliza el modelado con una interacción activa con el entorno, así como la experimentación y el aprendizaje por ensayo-error. (Arroyo y Salvador, 2003:60-61).

Nos encontramos en una concepción optimista de las diferencias, de la diversidad. Una concepción que cree ya en las posibilidades educativas, concediendo importancia a la atención educativa. Otros hechos significativos tienen lugar en este proceso: En 1848, Howe aboga por la educación pública de los considerados retrasados y crea la primera escuela en EEUU en el contexto del Instituto Perkins. Dos años más tarde, en Massachussets, se creará el primer internado para la diferencia mental y en 1869 se establece una escuela pública para niños con problemas auditivos

Gimeno (2001:134) afirma que en el siglo XIX se alude - dentro del liberalismo - a la necesidad de aceptar un modelo diversificado para comprender a los seres humanos, al tiempo que se debiera aceptar las

limitaciones que impone vivir con los demás. En este siglo tiene lugar un avance organizativo. Se mantienen las actitudes asistenciales y prácticas de exclusión férreamente justificadas desde los principios científicos y biomédicos. El siglo XIX es el siglo del esplendor del método científico. En él tienen lugar las leyes de la herencia, la genética de Mendel y la Teoría de la Evolución de Darwin. Una serie de exposiciones y pronunciamientos relacionan la herencia con la inteligencia o la anomalía con la fertilidad incontrolada o con la pobreza. Y pese a que las pruebas refutaron tales exposiciones las prácticas exclusivas continuaron.

Frente a ello, una nueva luz se abre en torno a la atención educativa a la diversidad. En Alemania en 1867 se crean unas escuelas auxiliares o clases especiales como estructuras organizativas. Se cuestiona la institución como el marco más adecuado para los sujetos considerados como diferentes, reivindicando que deben participar de los mismos objetivos educativos marcados para los sujetos "normales". Escuelas auxiliares que aparecen también en EEUU que bajo el modelo de la Escuela Nueva se desarrollan experiencias puntuales como los programas de refuerzo (Plan Baltimore) en alumnos débiles mentales, con la presencia de un segundo profesor y la formación especializada.

El siglo XX mantiene las clasificaciones de los alumnos en función de su deficiencia en el contexto educativo. En 1916 se publica el primer test de inteligencia estandarizado y se introduce el coeficiente de inteligencia (CI) que permite clasificar a los deficientes mentales en límites, leves, moderados, graves y profundos. Tal clasificación se lleva a cabo a partir de los tests, cuyos resultados derivan en los agrupamientos de los alumnos, estableciendo un tipo determinado de escolarización o programa educativo. Se continúa considerando - como la mejor fórmula organizativa para atender a los diferentes - la institucionalización, pese a las iniciativas planteadas. Tiene lugar una escolarización diferenciada y apoyada en el principio de eficacia y el trato igualitario. Desde cada diferencia se aplican programas educativos especiales.

Un paso u otra lanzadera - en este devenir histórico - de la consideración de las diferencias a la atención de la diversidad la encontramos a caballo entre el siglo XIX y XX. Se plantea la eficacia más de los métodos pedagógicos que de los biomédicos, pues éstos han propiciado prácticas reduccionistas. Así Montessori proclama la superioridad del método pedagógico frente al médico, donde se tenga en cuenta la espontaneidad, el respeto al desarrollo individual diferente de cada niño. La actividad del alumno, sus intereses y la disposición de un ambiente adecuado son principios fundamentales en la educabilidad del niño. Decroly - que junto a Montessori son impulsores de la Escuela Nueva - propugna una escuela para la vida y por medio de la vida. Promueve el trabajo a través de los centros de interés, partiendo de las necesidades vitales de los alumnos. Vigotski resalta que lo importante no es lo que el niño es capaz de alcanzar, sino lo que está a punto de alcanzar. A esto lo denomina "zona de desarrollo proximal", considerando que es necesario tener en cuenta - en la atención educativa - para que el niño progrese desde tal desarrollo proximal.

En 1934 Martens defiende para todos los mismos objetivos educativos, incluyendo - en el todos - a los diferentes, a la diversidad:

- Educar de acuerdo a las capacidades limitaciones e intereses.
- Educar desde su propio potencial sin forzarlo a lo que no pueda conseguir.
- Educar en los valores sociales y culturales.
- Educar a cada niño tomando en consideración los intereses de todos los niños.

Las nuevas actitudes hacia la deficiencia se desarrollan en la posguerra, al reclutar a personas consideradas anormales como mano de obra útil, desplegándose políticas de apoyo y de servicios. Se van configurando unas condiciones en torno al proceso de desinstitucionalización. Proceso en el que aún estamos y que se inició con el traslado de niños deficientes con un C.I. superior a 50 a aulas especiales en centros ordinarios, introduciendo el perfeccionamiento del profesorado y la creación de instituciones especializadas.

El reconocimiento de nuevas explicaciones e interpretaciones científicas de las personas consideradas hasta ahora deficientes, propician un mayor optimismo en las posibilidades educativas de estos sujetos. A su vez, se van sucediendo experiencias psicopedagógicas para la enseñanza (Freinet, Dewey...), que se plantean como alternativas a los modelos biomédicos de tratamiento específico para cada deficiencia (Frosting, Fernald, Werner..) y se desarrollan programas de estimulación temprana

Por otro lado, es notable el avance en los derechos civiles y el movimiento social reivindicativo (el asociacionismo de tales sujetos desde la clasificación otorgada promueven experiencias educativas) .y legislativo estableciéndose el derecho de los niños con discapacidad a una educación pública gratuita abogando por la integración frente a las situaciones más restrictivas (Gartner y Kerzner, 2002:109).

En 1945 Bank-Mikkelsen formula el concepto de “normalización de servicios” que establece el derecho de todas las personas a disfrutar de los mismos servicios. La declaración de la ONU de 1.948 hace que los estados pongan mayor énfasis en el bienestar de todos los ciudadanos, reconociendo el derecho a la educación pública para todos.

La ineficacia de muchas intervenciones educativas basadas en los principios psicométricos, en la teorías biomédicas de la patología, en los modelos de racionalidad organizativa, permiten justificar las nuevas reivindicaciones de atención educativa a la diferencia para caminar hacia la diversidad

Entendemos que el siglo finaliza con un cambio de comprensión y sensibilización social de la atención de la deficiencia, de las diferencias, entendiendo el concepto de diversidad, como desafío a la mentalidad imperante y frente a las prácticas y marginación establecidas a lo largo de la

historia. Todo esto da lugar a la ruptura conceptual con el modelo institucionalizado. Pues diferentes somos todos y todos tenemos el potencial par formar parte de cualquier dinámica social mediante la atención educativa. La atención a la diversidad dentro de la escuela ordinaria no tiene hasta ahora un planteamiento adecuado, ya que la escuela no integraba, sino que segregaba (Arroyo y Salvador, 2003:69).

El nacimiento de un nuevo milenio abre las puertas a la esperanza de superación del dilema, caracterizado por la fluctuación entre el rechazo y la protección. Los constantes avances de nuestra sociedad actual requiere incorporar el reconocimiento de la igualdad de los seres humanos en un mundo sin exclusiones (Almazán Moreno, 2003:15). Se propone en este mismo siglo la inclusión de todas las personas en la escuela ordinaria, sustituyendo la organización racional por una organización adhocrítica (sin especialización, colaborativa y que responda a las necesidades reales de los clientes) afirma Salvador Mata (2.001). Esfuerzo del pasado siglo que constituye al iniciar el presente siglo y milenio posibilitar una educación para todos desde fundamentos y acciones interconectadas. Hacer posible la atención educativa de la sociedad atendiendo a sus diferencias. Momento que se está caracterizando por la caída de viejos mitos - no exentos de conflictos - a los que hay que dar respuestas socioeducativas, en las que la cultura de la diversidad encuentre su hueco.

Se persigue la búsqueda de “procedimientos para desarrollar una enseñanza en y para la diversidad, que no excluya a nadie, frente a una educación clasista y discriminatoria” (Echeita,2001), abandonado la concepción centrada en el déficit heredada del modelo médico y psicológico, con lemas como “todos iguales todos diferentes” o “una escuela para todos” enfatizan el derecho a la educación, a la igualdad y a la diferencia, sin que tales principios sean disyuntivos o excluyentes (Arnáiz,1997:319). Justifica la atención a la diversidad que los alumnos con diferentes capacidades, lengua, cultura o motivaciones distintas puedan compartir experiencias de escolarización con repercusión social en la cooperación, responsabilidad moral, tolerancia o solidaridad. La atención a la diversidad en este siglo nos sitúa ante una visión de los alumnos en tanto que sujetos considerados en un contexto determinado, en el que el progreso de cada alumno, sólo puede ser entendido y valorado en función de sus circunstancias, tareas y conjunto de relaciones. (Arnáiz,1997:323).

Nos situamos ante una concepción que - en primer lugar - quiere conocer, comprender, respetar y valorar al ser humano como es, en donde la diferencia no sea motivo de segregación. Todo lo contrario, en esta concepción - como segundo lugar - pretende luchar porque lo hegemónico, lo normal, lo homogéneo no ahogue a lo diferente, a lo particular y a lo diverso. (López Melero, 2001b:213).

La atención educativa a la diversidad tiene como medio y fin la propia diversidad, exige actitudes hacia las personas excepcionales y que éstas, no sean sometidas a la tiranía de los normales.

La cultura de la diversidad reconoce a las personas excepcionales y no como personas enfermas, marginales, sino competentes en donde diferencia no es igual a retraso ni deficiencia. Por encima de todo las personas son personas, con un valor en sí mismas.

El siglo XXI está llamado a atender al alumnado, a todo el alumnado desde el respeto a las diferencias. Exige romper con la homogeneidad, exige reconocer la diferencia como valor y no como defecto, exige romper con la clasificación y la norma (López Melero, 2001b:222). Nos encontramos en un nuevo mundo, no asumido aún con una nueva reconceptualización de la sociedad en general y de la atención educativa en particular. Desde cambios biológicos (fecundación in vitro, elección de un hijo o una hija sin necesidad de reconocimiento de padre o madre...), desde posturas sociales (movimientos homosexuales, los nuevos papeles del hombre y mujer...) cambios culturales (mestizajes, ...) son manifestaciones externas de la nueva socialización, de las grandes diferencias que componen y comprometen la diversidad.

Necesariamente la escuela se ve afectada por ellos, no puede homogeneizar a sus estudiantes ni segregarse a tanta diferencia. La atención educativa debe aspirar a responder asumiendo la realidad diferenciada, multicontextual y multicultural. Debe aspirar a construir la base de la comprensión de las diferencias en el tratamiento educativo. Aceptar este principio constituye iniciar un nuevo enfoque de la atención de la diversidad, considerando la diferencia como un valor y no como un déficit o defecto. (López Melero, 2004:222).

Partir de ello, supone un cambio en las prácticas educativas desarrolladas hasta ahora, asumiendo como principio que todas las personas pueden ser educadas, y que la homogeneidad cede paso a la heterogeneidad, a la diversidad.

La atención a la diversidad se constituye en medio y fin en el que el proyecto de trabajo se alinea teniendo en cuenta las diferencias cognitivas, de género, étnicas, culturales, sociales, de necesidades... frente a la consideración del niño o niña hipotético, en el que el currículo tendrá en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en las que se desenvuelve y vive cada niño o niña.. Supone un modelo distinto de organización escolar frente al modelo deficitario en donde:

- Todo ser humano es competente para aprender.
- La diferencia es la cualidad mas natural del ser humano.
- Cada sujeto despierta y desarrolla sus peculiaridades

La atención a la diversidad supone como lógica, responder a las necesidades que se planteen. Sola Martínez (2.002:30) afirma: "La diversidad no puede circunscribirse solamente a estrategias dirigidas a un grupo determinado , sino que deben impregnar del desarrollo del currículum ofrecido a todos los alumnos del centro."

La escuela en casa

La consideración de la diversidad tiene su razón de ser en sí misma: hay que educar desde la diversidad y en la diversidad. Esto quiere decir que se proclama el derecho del alumno a ser considerado de acuerdo a sus características diferenciadoras, características personales que enriquecen a la sociedad múltiple. (López Urquizar, 1998:244).

La polisemia del término se ha abordado desde diferentes puntos de vista. Uno nos acerca al objetivo, ya histórico, de una enseñanza individualizada, adaptada a las características del que aprende, en el que la atención a la diversidad y enseñanza adaptativa son dos conceptos vinculados. En un segundo punto de vista, la diversidad se asocia a la preocupación por atender a los alumnos y alumnas que por distintas razones se consideran “especiales” o que están en especiales circunstancias dentro del sistema educativo, sea por razones personales, sociales, familiares, de procedencia, situacionales (enfermedad)... La compensación de desigualdades se sitúa en esta línea. Pero un tercer punto o acepción sitúa la atención a la diversidad como soporte para desarrollar valores con importancia capital: tolerancia, solidaridad, colaboración, responsabilidad. Es entendida como proyecto socioeducativo. (Gairín Sallán, 2.001:243)

Gimeno (2.001:133) sintetiza la atención a la diversidad como:

- a) Búsqueda de la heterogeneidad pedagógica o lo que es lo mismo diversificación de tratamientos en contraposición a la homogeneización de las prácticas educativas existentes.
- b) La expresión de la desigualdad o de otra manera las diferencias humanas (psicológicas, de género,, culturales ...) suponen desigualdades respecto a la justicia educativa. El reto fundamental es combatir la diversidad desde la justicia igualitaria.

La diversidad es norma, porque toda persona presenta diferencias con respecto a las otras. Diferencias que pueden ser mas o menos acusadas y debidas a diferentes causas, pero que, en cualquier caso, necesitan ser reconocidas en los distintos ámbitos de actuación y más todavía en los procesos educativos, donde van a requerir tratamientos individuales diversificados. (Casanova, 2.001:167)

La atención a la diversidad, en el nuevo milenio, ha de superar el dilema oscilante entre la protección y el rechazo, que ha caracterizado la atención de las personas vistas como deficientes, discapacitados, diferentes, y además inferiores. Ni la exclusión en ninguna de sus formas, ni la condescendencia caritativa puede tener lugar en una sociedad capaz de reconocer que los seres humanos son esencialmente iguales al tiempo que son diferentes. Reconocer la igualdad y la dignidad de todas las personas es respetar la garantía constitucional y no una cuestión de buena voluntad. Es, por tanto, “una cuestión de derechos y no de caridad” (Bueno, Núñez, Iglesias, 2001:14).

La respuesta vendrá dada por la escuela ordinaria, capaz de atender a cada uno, partiendo de nuevas situaciones organizativas, metodológicas y evaluativas, que ofrezcan caminos diversificados para alcanzar los propósitos generales y comunes. En el campo de la diversidad, uno de los objetivos más destacados es la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Si tuviéramos que definir la atención a la diversidad haríamos referencia al “conjunto de intervenciones educativas, que desde una oferta educativa básicamente común para todos los alumnos, ofrece unas respuestas diferenciadas para cada uno de ellos y ajustadas a sus características individuales” como afirma Aguilar Montero (2000:118) y a las que le añadimos las situaciones particulares.

2.1.2. Marco conceptual: las necesidades educativas especiales.

En los últimos años del siglo que acaba de concluir – como acabamos de exponer - se ha ido haciendo frente a las diferencias desde la perspectiva de la diversidad. Visión que viene acompañada con una nueva concepción educativa, la de las necesidades educativas especiales. Tal filosofía ha entrando en escena – junto a la atención de la diversidad - en el sistema educativo. Supone – desde el propio planteamiento – evidenciar los últimos coletazos de la segregación, que hemos venido analizando, y el declive de las teorías centradas en el sujeto (genéticas, neurofisiológicas, cognitivas, biomédicas), para ceder campo a las teorías ambientalistas, a las centradas en la tarea y a las de la interacción (sujeto , sistema educativo y ambiente social).

El nuevo concepto de necesidades educativas, aunque surge en los años sesenta, no se generaliza o difunde hasta los años ochenta al publicarse las conclusiones extraídas de un estudio encargado por la Secretaría de Educación del Reino Unido. Conclusiones que hacen referencia a la supresión y desaparición de las categorías (sobre las que hemos venido aludiendo en el epígrafe anterior), utilizando tal concepto como término normalizador y no discriminatorio.

El término necesidades educativas especiales se emplea por primera vez en 1974 por el comité creado - en el Reino Unido - para la investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes a través del informe Warnock (1978). Dicho informe – toma su nombre en honor al presidente del comité - deja claro que todo niño, independientemente de su discapacidad o deficiencia, debe ser educado. Y que tal educación no puede ser diferente a la del niño no discapacitado, sino que la de ambos debe perseguir los mismos fines, que no son otros que los fines generales de la educación.

De acuerdo con la descripción que hace Warnock, surge no sólo una nueva terminología, sino que conlleva un nuevo planteamiento de las discapacidades, de las deficiencias, de las alteraciones, de las dificultades, de las situaciones, de las circunstancias y problemas que puedan presentar los alumnos a lo largo del proceso .escolar. El Informe Warnock, se convierte en motor para una reconceptualización de las situaciones singulares de los alumnos y germen de posteriores reformas educativas. Terminología y

planteamiento traducidas a un nuevo modelo pedagógico, el de las necesidades educativas especiales (n.e.e en adelante)

Sánchez y Torres (1998a:38) nos enumeran las características esenciales que éstas presentan

- Las necesidades forman un continuo que va desde la ayuda temporal hasta la ayuda permanente.
- Una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas: desde necesitar la prestación de medios especiales para acceso al currículo, o bien la necesidad puede consistir en una atención particular a la estructura social y/o al clima emocional en que está teniendo lugar el proceso educativo.
- Se recomienda la abolición de la clasificación legal de los alumnos deficientes.
- Resalta que los fines de la educación son los mismos para todos.

El término acuñado de n.e.e supone la cristalización de un nuevo concepto, que desplaza el centro de atención desde el individuo - considerado como portador de una característica significativa o diferencia - hacia la interacción educativa, en la que él es sólo una de las partes implicadas.

“El concepto de n.e.e. surge cuando una deficiencia (que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje, de manera que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, especial o modificado, o unas condiciones de aprendizaje especialmente para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente” (Brennan,1998:36)

Se entiende por necesidades educativas especiales aquellas dificultades de aprendizaje que, derivadas de una deficiencia o discapacidad del alumno en conjunción con un contexto escolar determinado, son significativamente mayores y diferentes de las que presentan otros alumnos de la misma edad o nivel educativo, y para los que se requieren recursos adicionales o suplementarios de carácter específico (Martínez Liébana, 2000:290).

No se trata de negar tal diferencia o característica, sino que se exigen demandas al sistema educativo para superar las dificultades de aprendizaje desde la situación diferente, Se produce una interacción entre las características del sujeto y la respuesta del sistema educativo de la que se parte. El término necesidades educativas no surge como sinónimo ni del término especial, ni del de diferente, ni del de discapacitado, ni del de disminuido, ni del de minusválido o de deficiente. Tampoco nace como un término que suavice los anteriores. (Bautista Jiménez, 1993:14). No es un

cambio nominal, ni tampoco un eufemismo, sino que supone e implica un cambio conceptual – educativo importante. Trata de centrar la atención en el hecho educativo, partiendo de las posibilidades educativas de todos sin excepción y alcanzar los objetivos generales de la educación. No se reduce a los problemas del alumno, sino que eso es un hecho “excepcional”, que con la precisión de ayudas educativas se pueden desarrollar adecuadamente las posibilidades educativas. (Moya, 2000:22).

El término n.e.e es un concepto dinámico, que puede ser utilizado bajo las siguientes expresiones:

- “Alumno/s con necesidades educativas especiales”
- “Necesidades educativas del/ de los alumno/s”.

Con la primera significamos que hay un tipo de alumnos que presentan n.e.e.: el concepto queda inmovilizando al poner el énfasis en la detección e identificación de este tipo de alumno. Con el segundo enunciado, se compromete a la característica, la necesidad. La dinámica queda centrada en el análisis e identificación del tipo de necesidad(es) educativa(s).

“Un alumno tiene n.e.e. cuando presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad” (Marchessi y Martín, 1990:19)

De acuerdo con ello, “la necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno” (Brennan, 1995: 36).

El propio informe Warnock (1978) establece una clasificación funcional de las diferentes necesidades, tomando como eje la respuesta que precisa cada una de ellas. Distingue entre necesidades educativas especiales de grado ligero, moderado, severo y específico. Términos referidos a las exigencias curriculares y de enseñanza y no a las limitaciones o características personales del educando (Cano González, 2003b: 56)

Se hace necesario reconocer las necesidades educativas de los alumnos sujetos a condiciones singulares. Identificar las necesidades educativas de un alumno consiste en considerar - o reconocer - las características y dimensiones de la respuesta educativa que debe proporcionársele, de acuerdo con las condiciones de las que es sujeto.. El término o calificativo especial focaliza la atención en los aspectos singulares que requiera la respuesta educativa de acuerdo a sus condiciones personales excepcionales. Desde este enfoque, tal reconocimiento de las necesidades educativas especiales es un proceso de identificación de las discrepancias entre los niveles de lo que podríamos denominar “niveles de crecimiento personal conseguido por el alumno” y aquellos niveles que deberían alcanzar. (Ruiz i Bel, 1991:55)

La escuela en casa

Necesidades Especiales	Currículo	Provisión educativa
- Severa	Diversificado	Métodos, condiciones y recursos especiales
- Moderada	Adaptado	Programa de aprendizaje individualizado en entornos menos exigentes.
- Ligera	Ordinario	Ordinaria con enseñanza de apoyo u otros recursos adicionales.
- Específica	Ordinario	Soporte adicional en áreas específicas u otros recursos.

Cuadro 14 Tomado de Cano González, 2003b pág. 56 (Fuente M. Warnock, Warnock report, White paper. Londres, SSRC 1978:46)

Siguiendo a tales autores, consistirá en identificar y reconsiderar a lo largo de su escolarización las características y dimensiones de los siguientes aspectos.

- En primer lugar cuestionar qué, cómo y cuando proceder tanto en la enseñanza como en la evaluación.
- En segundo lugar cuestionar cuáles son los servicios que pueden contribuir a proporcionar la respuesta educativa.
- En tercer lugar hay que preguntarse por los emplazamientos educativos que proporcionen la respuesta.

El proceso de identificación debe estar basado - fundamentalmente - en la observación, en el medio natural en donde el alumno se desenvuelve e interactúa.. Tal identificación requiere que se formule en términos de competencias, que orienten sobre la determinación de las posibles ayudas. La respuesta educativa se concreta en la provisión de servicios educativos ordinarios y específicos y en unos emplazamientos escolares diferenciados, proponiendo la respuesta a tales alumnos en tres componentes:

- La programación: contenidos, objetivos, temporalización, metodología e instrumentos y materiales tanto para la enseñanza como para la evaluación.
- Servicios educativos que deberán proporcionarse al alumno: tipos de servicios, periodicidad, duración.
- Emplazamiento escolar en donde se hará efectiva la respuesta educativa.

La respuesta educativa a estas necesidades se debe ofertar desde los entornos menos restrictivos posibles, como es el centro ordinario, teniendo como referencia el grupo - clase regular (del aula ordinaria) y como referente formativo el currículo ordinario..En tal sentido, retomando de nuevo el informe Warnock, propone como modalidades de escolarización la plena en aulas ordinarias (cuando el alumno precise sólo de adaptaciones de acceso al currículo), la escolarización total o parcial en una unidad especial (si lo requerible es el currículo mismo) y una escolarización en centros específicos (cuando la gravedad de la deficiencia requiera la utilización de técnicas, recursos, profesorado e instalaciones especiales, inexistentes en el centro ordinario).

En este proyecto y/o modelo se utilizan procedimientos educativos centrados en problemas educativos que resuelven cuestiones educativas, pues partimos de que las n.e.e. no responden sólo a las características diferenciales del alumno, sino también al medio y a los recursos. E incluso éstas (las n.e.e) son cambiantes y relativas en función del medio y los recursos. No reclaman una atención individual, sino que exigen un clima aglutinador de todo el proceso social de la escuela, de todos los recursos propios y externos, de todo lo que acontece en el marco escolar. Para que todos los alumnos pueden alcanzar su pleno desarrollo, tanto personal como social y lograr los objetivos de la educación, siempre y cuando se establezcan los recursos materiales y personales para quien los necesite.

La atención a la diversidad desde las necesidades, y entre éstas a las conocidas como especiales, es indispensable que debe ser asumida por toda la comunidad, siendo imprescindible el compromiso de todos los profesionales en donde los ejes curricular y organizativo deben converger como respuesta a la necesidad.(Giné i Giné,1991:187). Para ello, se “requieren la dotación de un currículo especial o modificado, una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación y la dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instrucciones, unas instalaciones o unos recursos especiales y unas técnicas de enseñanza especializadas” (Vallés Arándiga, 2000:296).

Nos encontramos con que las necesidades educativas aluden a una situación del alumno. Se parte de ellas, pero también - sobre todo - se precisa, requiere y se refieren “a una respuesta especial que debe dar la educación” (Moya, 2000:23) para compensar de forma total dicha situación . Respuesta no ofrecida desde la segregación y exclusión sino desde la normalización, que en páginas más adelante describiremos.

En tal sentido, García Vidal (1993) defiende que no es que sea propia o característica de una persona “especial”, sino el hecho de que desborde en mayor o menor medida la planificación educativa que se ha hecho pensando en la mayoría. Este desbordamiento de la planificación docente puede producirse en dos sentidos. En unos casos, porque el alumno precise de determinados medios y recursos (logopeda, fisioterapeuta, prótesis auditiva, lentes especiales, ordenador...) sin los cuales no tiene posibilidad de acceso al currículo programado. En otro, la planificación docente será desbordada por

falta de habilidades y destrezas para seguir con aprovechamiento el currículo establecido, por lo que será necesario modificar algunos elementos del mismo (actividades, evaluación, metodología, objetivos o contenidos).

El concepto de n.e.e. García Vidal y Manjón (1993) lo definen y lo caracterizan:

- El concepto presenta un carácter interactivo: Una necesidad educativa será especial si y sólo si las necesidades educativas personales de un sujeto desbordan la planificación educativa existente, si el centro no puede o no sabe darle respuesta.
- Presenta un carácter dinámico, cambiante, pues varían tanto con la evolución de un alumno (diferencias intraindividuales) como con la evolución o modificación del programa que se está aplicando. Las necesidades pueden evolucionar, aparecer, desaparecer. Deben evitarse diagnósticos y precisiones que definan y planteen estrategias y respuestas a estas necesidades. Se necesitan revisiones y valoraciones continuas y contextualizadas.
- Las n.e.e. podrán definirse respecto a dos elementos: los recursos necesarios para responder a las mismas y las modificaciones necesarias en el currículo.
- El concepto de n.e.e. no posee un carácter descriptivo ni clasificatorio. Es decir no implica la existencia de determinadas categorías de individuos que presentan n.e.e. y otros que no. Cualquier alumno puede presentarlas en algunos momentos de su aprendizaje en función de algunas circunstancias, derivadas de su propio desarrollo o del contexto educativo en que se encuentre.
- La evaluación que se realice a cualquier alumno respecto a sus necesidades y potencialidades, no puede reducirse a una valoración y un estudio del alumno, sino que necesariamente se debe evaluar el contexto donde se desenvuelve, valorar los recursos y medios que son precisos, el emplazamiento escolar más adecuado y las adecuaciones del currículo que son necesarias.

El planteamiento de las n.e.e. puede presentarse de diferentes modos, Sánchez y Torres (1998a:40) lo clasifican de la siguiente forma:

- Por su persistencia en el tiempo: existen necesidades educativas especiales de carácter permanente y de carácter temporal.
- Por los aspectos de la respuesta educativa: de adaptación de objetivos, contenidos, metodología, evaluación, temporalización.
- Necesidades educativas especiales de provisión de medios: de situaciones especiales (emplazamiento), de provisión de recursos

personales, de provisión de materiales específicos o de medidas de acceso físico al centro y sus dependencias.

Queda claro que el modelo conceptual se fundamenta en la necesidad de adecuar la respuesta a las peculiaridades que planteen los alumnos para su proceso educativo. Hablar desde este término – de n.e.e – en el proceso de escolarización, frente a las terminologías derivadas del modelo clínico - centradas en los “déficits” - implica hacer hincapié en la idea de que el sistema educativo debe poner los medios necesarios para dar respuesta a las necesidades de dichos chicos, sean éstas las que sean, incluyendo además de las clásicas, otras como las de “sobredotación”, “conductuales”, “pedagógicas” y “de enfermedad”..

La concepción de n.e.e. traslada las causas a la interacción, a las deficiencias del entorno en que el niño se desenvuelve frente a las “peculiaridades” propias del niño. Lo importante es que la respuesta a tales necesidades no se centre en la “rehabilitación” (modelo médico) sino en la educación, mejorando las condiciones educativas en las que éstos se desarrollan (Moya, 2000:26).

Nuestro país se vincula a tal modelo, planteamiento y conceptualización de las n.e.e, pues el propio Ministerio de Educación y Ciencia (1992) afirma que un alumno presenta n.e.e. cuando tiene dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinen en el currículo que le corresponde por su edad y necesita compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo.

García Pastor (1998: 43-44) pone de manifiesto que este concepto incluye dos dimensiones esenciales la dimensión interactiva (la necesidad se define en relación con el contexto donde se produce) y la dimensión de relatividad (la necesidad hace referencia a un espacio determinado y a un tiempo determinado), no es universal ni permanente.

De acuerdo con este enfoque, y dimensiones que le caracterizan, Vallés Arándiga (2000:296) afirma: “El carácter interactivo, es decir, la respuesta debe formularse con la máxima proximidad a la situación individual de aprendizaje, en interacción con un determinado contexto escolar (profesores, compañeros, estructura y organización). La relatividad, ya que solamente en la relación con una propuesta curricular determinada y en un contexto escolar concreto es posible identificar las n.e.e de un alumno y diseñar la respuesta adecuada”.

Las necesidades educativas son especiales en cuanto precisan de alguna modificación en los elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) o en los elementos de acceso al currículo (personales o materiales) para recibir la adecuada respuesta educativa. En esta concepción de necesidades educativas especiales, se distinguen dos elementos fundamentales relacionados entre sí: las dificultades de aprendizaje que presenta el alumno y la respuesta educativa a las mismas. Según esto, el alumno presenta dificultades no tanto por plantear características especiales

como por no contar el medio escolar con la suficiente capacidad de respuesta ante las mismas.

Las necesidades educativas especiales son variadas porque variadas y complejas son las causas que las producen. Estas quedan – como hemos enumerado - asociadas a excepcionalidades físicas, sensoriales, psíquicas, con altas capacidades, de atención y conductas disruptivas, del lenguaje, según describe Sánchez Manzano (2.003:165 -196).

Excepcionalidades que desembocan - en general - en dificultades de aprendizaje – desde nuestra perspectiva educativa - cuya trascendencia es clara para el sujeto que las padece (pues ve que no puede), para su familia (experimentando decepciones, angustias, inculpaciones...). para el ámbito escolar o centro educativo (buscando soluciones, apoyos...) y para la sociedad (problema). Cada una de ellas, a su vez, - asumiendo las aportaciones de García Nieto (2.003b: 132-64 y 197-231) - se relaciona con unos ámbitos de dificultades de aprendizaje: perceptivo, psicomotor, cognitivo, psicolingüístico, de los aprendizajes instrumentales, y del ámbito emocional.

Decir que un alumno presenta n.e.e. es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación, no son suficientes las actuaciones habituales desarrolladas con la mayoría de los alumnos del grupo-clase, obligando a revisar la propia acción educativa, las intervenciones para adecuarlas a las características particulares del alumno en cuestión (Cano González, 2.003b:58)

La respuesta educativa a las dificultades de aprendizaje generadas por las necesidades educativas especiales las define Martínez Liébana, (2000:190) “como el conjunto de recursos educativos (materiales y humanos) de que dispone el contexto escolar, considerado en su más amplio sentido”

Junto a las necesidades relacionadas o señaladas anteriormente con el aprendizaje, otro grupo las constituyen las necesidades relacionadas con la participación y que le confiere normalidad a la respuesta. Se entiende ésta como la necesidad de incluirla en el grupo humano, social, cultural, relacional... de participar en una sociedad que tiene unas normas, unas costumbres y unos principios de actuación. El concepto de necesidades educativas especiales comprobamos que puede referirse a un amplio conjunto de realidades que concluyen en dificultades para poder desarrollar el proceso educativo enfocado hacia la media y que abarcan una serie de ámbitos específicos de acuerdo a las características en término de necesidades. Ámbitos que con las medidas adecuadas el alumno desarrolla, minimizando el efecto dificultad al que se veía obligado al hacer frente al proceso educativo y escolar, normalizando su situación al poder responder a los objetivos previstos.

Puede sintetizarse que el modelo pedagógico se configura como una concepción del centro docente, que responde diferencialmente a la diversidad presente en todo grupo humano, en donde la normalización de servicios, la sectorización y la integración escolar ha supuesto la revisión también del concepto de educación (especial) y de la población a la que iba destinada. Esta concepción se enfrenta al abordarse desde la práctica con el peso de los

enfoques diagnósticos tradicionales, con la dificultad de operar con conceptos como el de “necesidad” que presentan una condición cambiante y dinámica frente a categorías estáticas derivadas del hándicap y la inercia de la escasez de instrumentos pertinentes, así como la dificultad de regulación de este enfoque planteado. (Ruiz i Bel,1991:54).

Aguilar Montero (2000:140-141) - tomando un concepto amplio – las enumera como derivadas de: discapacidad motora (parálisis cerebral, poliomielitis, espina bífida...), psíquica (retraso mental y trastornos del desarrollo...), sensorial (sordos, hipoacúsicos, ciegos, ambliopes...), de una mayor capacidad o sobredotación intelectual (talentosos, precoces, superdotados...), de un medio sociocultural desfavorable (alumnos de los barrios depauperados, miserias...), derivadas de su pertenencia a una cultura minoritaria (las minorías étnicas, los inmigrantes), las derivadas de inadaptación escolar, las derivadas de un trastorno grave de conducta, las derivadas de procesos de hospitalización prolongada (niños aquejados por enfermedades de larga duración), las derivadas de la atención domiciliaria (el caso de niños burbujas o las niñas de cristal), las derivadas de una historia de aprendizaje desajustada (inadecuada enseñanza de la lectoescritura,...) y las derivadas de unas mayores dificultades de aprendizaje (alumnos con niveles lentos de aprendizaje).

Cada una de las necesidades enumeradas pueden desglosarse - según dicho autor - a su vez en otras, en función de los ámbitos (como por ejemplo: ligadas a la comunicación lingüística, al aprendizaje de las matemáticas,.. a la forma de aprender, a las habilidades sociales, a los valores que rigen la vida.... Hasta tal punto se pregunta ¿dónde están – siguiendo tal criterio – los alumnos “normales”? Ello implica reconsiderar el concepto de “normal”. Pero si no se aceptan los nuevos constructos de educación para todos el término de necesidades educativas queda en un concepto vacío, en donde los planteamientos antiguos quedan vinculados al nuevo término, obviando el salto socioeducativo que conlleva.. Si no se interviene sistemáticamente, creando nuevas soluciones concretas y proyectos viables, las n.e.e. quedan en vacío.

Desde tal marco conceptual, las n.e.e., rompen los límites de su acepción tradicional y reduccionista (alumnos sujetos a condiciones de hándicaps físicos, psíquicos, sensoriales y/o combinación de todos ellos). Participa de una acepción más abierta y realista que es aplicada y/o puede ser aplicada a otros tipos de condiciones: culturales, de capacidad intelectual, pedagógicas, de participación, de conducta y de enfermedad.

Por el tema que nos ocupa centramos nuestra atención en las necesidades educativas especiales asociadas a la excepcionalidad de la enfermedad.

2.1.3. Especificidad: Enfermedad

En relación a la atención educativa derivada de la situación de enfermedad son muchos los interrogantes y variables – aún sin clarificar de

forma explícita – a la hora de plantear la intervención educativa y, por consiguiente, no es fácil dar una respuesta a tales interrogantes, ni menos aún de forma única, pues son varias las variables que inciden en tal situación que, a su vez, le marcan su carácter específico.

El niño enfermo puede estar hospitalizado, bien puede quedar en casa, e incluso puede asistir al colegio periódicamente. A ello, añadimos interrogantes sobre el propio desarrollo y devenir de la enfermedad, del tipo de ésta y del momento evolutivo de la misma por un lado. Por otro, de la actitud del niño enfermo, de su preparación y formación sobre como afrontarla, así como la edad. Unir a ello, a todas estas cuestiones e interrogantes y en relación – de modo general - a la necesidad educativa de enfermedad la escasa literatura existente al respecto.

“La persona enferma a la que en griego se designa como el que no tiene fuerza y a la que en hebreo se asimila al sin proyecto, ha entrado a formar parte en nuestra sociedad, del colectivo de personas con necesidades educativas especiales, si se encuentra en edad escolar” (Fonollosa Vives, 2001: 155)

Nosotros también consideraremos que la enfermedad forma parte de las necesidades educativas especiales al requerir - los alumnos que presentan tal característica identificativa - una respuesta específica desde el ámbito educativo. Respuesta ofrecida por el sistema para que el alumno enfermo pueda continuar su proceso educativo normalizado, aún cuando son escasísimas las referencias sobre ellas en cualquier manual que se ocupe de las necesidades educativas especiales, de su respuesta e intervención.

La enfermedad es una situación que forma parte de la vida. Cualquier persona puede pasar por ella. No está exenta de ella ni la infancia ni la juventud. “Hay que preparar para la vida” argumenta Grau Rubio⁶(1993:53). Tal preparación conlleva abordar – además de las exigencias de la enfermedad – aspectos relacionados con la socialización, en los que la escuela jugará un relevante papel, si permite la atención de los sujetos en esta situación, circunstancia o característica tanto en su socialización como en su desarrollo formativo. En este caso, aún es necesario aunar voluntades para crear un campo fértil, que genere respuestas a tales circunstancias que, en la mayoría de los casos, surgen de forma imprevista, hecho que las diferencia y cuya respuesta inicial - por parte de los centros - está aún orientada por su falta de provisión organizativa en primer lugar, que impide conducir la respuesta curricular desde el momento imprevisible en que la necesidad surge.

Los niños con n.e.e. específicas por enfermedad forman – a su vez - una población heterogénea y es difícil atribuirles características únicas. “La enfermedad les provoca una disminución de su energía y concentración, pudiendo influir en su desarrollo cognitivo, afectivo y social.” (Grau y Ortiz, 2001:129). Entendemos que éstas han de asumirse de forma institucional por los centros como lo vienen haciendo con las restantes tipologías o

⁶ Citando a Koocher and O'Malley (1981).

excepcionalidades reseñadas (motóricas, conductuales, interculturales...). Es cuestión de dar respuesta tácita al “¿para qué?”, igual que se ha dado al qué, al cómo y al cuándo.

Ya el informe Warnock en 1978 plantea o reflexiona en torno a la enfermedad como situación especial, al pronunciarse a favor de que la educación que se imparte en los hospitales sea considerada del tronco principal de la Educación Especial (Warnock, 1990:18).

Los niños enfermos requieren actuaciones especiales o en palabras de Garanto (1995) tareas educativas especiales o ayudas especializadas que se prestan a sujetos en situaciones de hospitalización (extendemos a situaciones de enfermedad) con la finalidad concreta de afrontar tal situación, desarrollando su potencial académico, cognitivo, afectivo, social. Antes de continuar, hemos de advertir que los niños afectados por una enfermedad, (entenderemos a ésta como crónica o de larga duración) no tienen por qué estar postrados en cama, ni ingresados de forma permanente en los hospitales. En esta última posibilidad estarán en períodos de crisis y/o de revisiones. Mas aún cuando la tendencia actual, la atención hospitalaria es la domiciliaria, incluyendo - en tal modalidad - el cáncer infantil.

El niño enferma y ante esta situación se aleja de sus entornos sociales más inmediatos. Se empieza a alejar del contexto cotidiano y si tiene lugar la hospitalización – bastante normal en una enfermedad crónica y/o de larga duración - entra en un mundo desconocido, en donde el aislamiento, el miedo, el aburrimiento además del dolor y los efectos de tratamientos influyen en un cambio de estado anímico más negativo. Así alteraciones conductuales, emocionales y cognitivas entrarán en acción en el niño enfermo.

Pese a esos rasgos generalizados con que presentamos las enfermedades crónicas y de larga duración, éstas no responden a una característica única. Poco tienen entre sí de homogeneidad, difiriendo en el proceso, en los tratamientos, en los efectos derivados de ellos y en la propia intensidad con que aparezca y/o se desarrolle. Pero a lo que sí están sujetos los niños que padecen enfermedad es a altibajos en la mismas. Por consiguiente, los niños enfermos constituyen una gran diversidad y como característica principal podemos atribuirle la sucesión de cambios, estando permanentemente amenazados, incluso con buen control y en momentos de remisión.

Desde estas características, el trabajo pedagógico, la relación estrecha con los docentes y el acompañamiento de otros niños enfermos, toma un cariz terapéutico, pues el niño enfermo desde los espacios de apertura y recursos educativos aborda y hace cara a los sentimientos descritos, a las restricciones sociales y cognitivas reseñadas, pues además de abordarse tareas propiamente escolares, tal apertura permite liberar inquietudes, incidencias y valoraciones de la enfermedad misma.

El concepto de enfermedad ligado desde la disciplina médica al estudio de las alteraciones orgánicas, las deficiencias estructurales de los órganos y

los procesos metabólicos de los pacientes, concentra la atención de los profesionales de la medicina en el órgano afectado por virus, bacterias, hongos, las deficiencias de ...etc, fragmentando al niño enfermo en un conjunto de órganos y olvidando por completo su integridad.

Al finalizar el primer tercio del siglo pasado, se identifica el síndrome del "hospitalismo" por el que se aprecian perturbaciones en el niño enfermo hospitalizado pese a ser alimentado de forma satisfactoria. Se pone en evidencia de la existencia de un cierto retraso en el desarrollo físico e intelectual. Síndrome que se observó en otras situaciones de privación afectiva como eran los asilos u orfanatos. A partir de ello, se iniciaron una serie de investigaciones sobre la vivencia del niño en los períodos de hospitalización y sus consecuencias o efectos personales intelectuales o afectivos a fin de paliar tales efectos y en su caso la posible erradicación. (Fonollosa Vives, 2001:159)

Derivado de éstas y otras investigaciones posteriores se empiezan a unir dos disciplinas como pedagogía y medicina. Desde ésta última se pretende una atención más integral al niño enfermo, recurriendo a la primera para que el proceso de escolarización pueda continuarse y minimizar los efectos sobre el mismo (principalmente retraso escolar, absentismo entre otros). Así, maestros y maestras responsables de la labor educativa ocupan su parcela y se corresponsabilizan con el personal sanitario (facultativos y enfermería) en la atención integral del niño enfermo.

Acabamos de mencionar la heterogeneidad de las variables presentes en torno a la situación de enfermedad, resultando difícil la uniformidad en torno al tema. La diversidad de las enfermedades hace que las necesidades educativas de los niños con una enfermedad crónica y/o de larga duración sean heterogéneas, diversas, inestables, cambiantes, que las que presentan otros niños con n.e.e de otro origen, resultando las necesidades educativas especiales derivadas de la situación de enfermedad menos predecibles que las derivadas de otras circunstancias o hechos condicionantes.

Grau y Rubio (1993:172-173) nos ofrece un cuadro de las enfermedades crónicas y de larga duración en la infancia, al margen del cáncer (página siguiente).

Los niños en esta situación de enfermedad, ven obstaculizado su proceso de aprendizaje presentando trastornos cognitivos, sensoriales o emocionales. Por ello, junto al programa sanitario y a la ayuda psicológica se ha de contar con la respuesta educativa adecuada. La enfermedad se encuadra dentro de las n.e.e., requiriendo planes de actuación que favorezcan un adecuado desarrollo cognitivo, motor, afectivo y social...

Desde tal filosofía, los niños enfermos se enfrentan con su primer problema escolar: el absentismo. Tres son las situaciones desde tales necesidades:

- a) El niño está hospitalizado debido a su enfermedad.

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

- b) El niño queda privado de escolaridad por enfermedad pero está en casa.
- c) El niño va al colegio y periódicamente lo interrumpe debido a su enfermedad.

ENFERMEDADES CRÓNICAS			
Diabetes	Fibrosis quística	Hemofilia	SIDA
Asma	Trastornos alimenticios	Insuficiencia reanal crónica	Epilepsias

Cuadro 15. Enfermedades crónicas Grau y Rubio (1993:172-173)

ENFERMEDADES CON TRASTORNOS ORTOPÉDICOS Y NEUROLÓGICOS		
Espina Bífida	Lesiones de médula espinal	Lesiones traumáticas del cerebro
Neurofibromatosis	Distrofia muscular	Osteogénesis imperfecta

Cuadro 16. Enfermedades con trastornos ortopédicos y neurológicos. Grau Rubio (1993:172-173)

Grau Rubio (2004:12) o Grau y Ortiz (2001:57) nos presentan tres bloques o tipos de n.e.e. derivadas de las enfermedades crónicas y de larga duración. Son fundamentalmente las relacionadas con la asistencia sanitaria, con la adaptación emocional y las curriculares En relación a las relacionadas con la asistencia sanitaria para favorecer el autocontrol del niño sobre su enfermedad, el control de la enfermedad por la familia - entorno escolar y la adherencia a los tratamientos Sobre las relacionadas con la adaptación emocional del niño y los trastornos emocionales y sociales que produce en los padres y niños la adaptación a la enfermedad. Y en cuanto a las relacionadas con la previsión y tratamiento de las secuelas cognitivas, sensoriales y motrices, o el retraso escolar que producen las enfermedades y que pueden afectar a su rendimiento escolar, incluyendo las adaptaciones curriculares que sean necesarias. En este particular, estas autoras señalan el absentismo escolar como el principal problema educativo, convirtiendo a éste en necesidad. Desde tal punto de vista se hace imprescindible establecer los servicios que favorezcan la continuidad escolar (aulas hospitalarias, atención domiciliaria y adaptaciones en el centro de referencia) según responda a cada una de las situaciones descritas más arriba.

Abordar cada enfermedad y cada una de las n.e.e. sería extenso para el tema que nos ocupa.. Por ello, limitaremos la base teórica en torno a las n.e.e. que presentamos al caso de nuestra investigación.

La escuela en casa

En este sentido, abordaremos las necesidades centrándonos en el tumor cerebral. Pese a tal generalidad – en relación a las necesidades derivadas de la enfermedad – las secuelas de ésta y los tratamientos pueden provocar dificultades también en el aprendizaje. En el caso de niños con tumores cerebrales, las necesidades educativas pueden convertirse en permanentes y graves, pues pueden ocasionar déficit sensoriales, motores y cognitivos que requieren respuesta ajustada a las necesidades educativas consideradas. Grau Rubio y Ortiz González (2.001:87) nos presentan el siguiente esquema:

Auditivas	SENSORIALES	Motoras
Sorderas perceptivas uni o bilaterales	<ul style="list-style-type: none"> • Cegueras totales o parciales. • Hemianopsias temporales u homónimas. • Alteraciones motricidad de los ojos. • Nistagmo • Midriasis 	<ul style="list-style-type: none"> • Hemiplejías y hemiparesias • Espasticidad • Ataxia • Reflejo de Badinski • Adiadococinesia • Parestesia
Procesos cognitivos	Lenguaje	Emocionales
<ul style="list-style-type: none"> • Perturbaciones de la atención • Sonnolencia • Torpeza mental • Dificultades en los procesos de memorización • Descensos en las puntuaciones del C.I. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afasia • Disartrias • Mutismo acinético 	<ul style="list-style-type: none"> • Nebolusidad mental • Psicósíndrome infanto-juvenil • Problemas de autoestima y habilidades sociales.

Cuadro 17. Adaptado de Grau Rubio y Ortiz González (2.001:87)

En relación a ellos, Grau y Ortiz (2.001:86) afirman que “los tumores cerebrales, las secuelas de la enfermedad y del tratamiento pueden provocar importantes dificultades de aprendizaje”. Los niños enfermos de cáncer, afirman - las autoras anteriores - tienen mayores riesgos de problemas educativos en los siguientes supuestos: niños con tratamiento profiláctico del sistema nervioso, hospitalizaciones frecuentes o duraderas, absentismo escolar, deficiencias sensoriales o daños neurológicos y privación sociocultural. Las necesidades educativas especiales de estos niños son permanentes, y en algunos casos graves. Éstas se derivan de los déficit sensoriales, motores, intelectuales y afectivos producidos por la enfermedad y su tratamiento.

En nuestro caso, serán las alteraciones sensoriales visuales las que fueron afectadas, sobre las que nos centraremos. En el caso que nos ocupa, el trastorno visual, dos tipos de tratamientos educativos se imponen, pues los problemas visuales van a influir negativamente en los aprendizajes escolares:

- Problemas visuales: Rehabilitar la visión para utilizarla lo mejor posible, pues la percepción visual es imprescindible para la lectura, escritura, operaciones matemáticas, dibujo, etc. Se incorporarán ayudas ópticas y no ópticas
- Ceguera. En tal caso se necesitan adaptaciones escolares para atender las necesidades educativas derivadas de la falta de visión, así como la incorporación de contenidos alternativos o complementarios a los objetivos generales (lectoescritura Braille, ...) y la utilización de recursos específicos,

Los tumores cerebrales (como hemos visto en el capítulo precedente) requieren la aplicación de la cirugía, la quimioterapia y radioterapia. A su vez los tratamientos son de larga duración, en torno a los dos años, durante los cuales el niño va a sufrir los inconvenientes y secuelas de estos tratamientos (vómitos, anemias, caídas del cabello, etc) que alternará entre periodos de hospitalización más o menos moderada y periodos en casa. E incluso periodos que alternará hospitalización y asistencia al colegio. En cualquiera de las alternancias se produce una ausencia a la escuela, bien de forma prolongada, bien de forma periódica.

Atender escolarmente a los niños y niñas, que se encuentran en esta situación, es la primera necesidad educativa planteada, derivada de la afección por el tumor cerebral Y ésta, no tanto en sí por la intervención quirúrgica por cuanto requieren tratamiento prolongado. Necesidades que requieren - para satisfacerlas - la colaboración y coordinación de varios sistemas. Al menos hospital, centro educativo y familia. Respuesta que requiere implicación de la escuela, ofreciendo una respuesta rápida y flexible, aspirando a que el proceso escolar sea lo más normalizado posible e integrado. La respuesta podrá darse desde el centro ordinario, desde la modalidad de educación a distancia, desde la escuela en el hospital o en el propio domicilio en función de la prescripción facultativa y de la problemática personal que pueda presentar el niño enfermo. (Lewis⁷, 1992).

Las secuelas de los tratamientos producen en los niños sometidos a ellos, problemas neurológicos. La doctora Grau (1993:29-45) recoge resultados obtenidos en distintos estudios entre los que destacamos: daño cerebral (problemas neurológicos), psicológicos (miedo, ansiedad), de comportamiento:

- “ Un porcentaje significativo de niños con tumores cerebrales tratados con radiación y administración intratecal de metotrexato, desarrollan leucoencefalopatías (Bresman⁷, 1992). En donde, la causa de tales es, para unos la radiación (Furghott⁸ 1975) y para otros, el metotrexato (Kay⁸,1972). Algunos autores, además de encefalopatías, observan

⁷ Citado por Grau Rubio, 1993

⁸ Citados por Grau Rubio, 1993.

calcificaciones en el S.N.C. y necrosis cerebrales (Chien⁸,1981; Kay. 1972 y Price and Jamienson⁸, 1975).”

- En un estudio seguido a niños en el que se evalúan las alteraciones intelectuales, emocionales y académicas en niños con tumores cerebrales se exponen como una de las conclusiones: “Las secuelas neurológicas dependen de la localización del tumor (riesgo en tumores supratentoriales), de la extensión de la radiación (mayor riesgo en radiación craneal), de la edad y de la presión intratecal” (Grau, 1993 :33)

- En otro estudio sobre el funcionamiento intelectual de niños con tumores cerebrales tratados con cirugía y radiación, se concluye: “La mayoría de los niños presentan un C.I. normal, pero tiende a descender en el tiempo ... Los factores que influyen en los descensos de C.I. son la edad, el tiempo de radiación y la utilización de la radioterapia.” (Grau, 1993:35).

- “El niño percibe una honda inquietud de los padres y médicos a pesar de los esfuerzos de los adultos de comportarse normalmente ... los niños de 6 a 10 años demuestran un conocimiento de la seriedad de la enfermedad y la amenaza de la muerte (Spinetta⁸ 1973).”

- “Un gran número de niños con neoplasias malignas desarrollan graves problemas de comportamiento. Aproximadamente el 38% de los niños presentan dichos problemas (Maguire,1982) Los problemas más frecuentes son: comportamientos pegajoso, dependiente y rabieta” (Grau,1993:42)

- “Dada la incidencia de estos problemas, es muy probable que se manifiesten en el rendimiento del niño en la escuela. Así, Spinetta y Spinetta⁸ (1980) al comparar 42 niños tratados de cáncer con otros niños sanos, encontraron grandes diferencias. Los niños afectados por cáncer se ausentaban más frecuentemente, eran menos capaces de mantener su trabajo a un nivel adecuado, presentaban dificultades en concentrarse, eran poco activos, parecían tener menos energía y menor iniciativa y no deseaban emprender nuevas actividades, Además prestaban poca atención a los demás niños... Por el contrario tenían más facilidad para llorar, lloriquear, quejarse e inhibirse de las actividades de recreo y estaban menos dispuestos a expresar sus sentimientos que los niños normales”. (Grau, 1993:42-43).

- “En un estudio realizado por Koocher⁹ (1981) acerca del ajuste emocional de los niños con cáncer, mediante entrevistas personales y respuestas autodescriptivas observó que los factores que influyen en el ajuste emocional son: un tratamiento corto y con escasos efectos

⁹ Citados por Grau Rubio, 1993

secundarios, tener pocas recaídas en la enfermedad y que la enfermedad aparezca o no en la primera infancia". (Grau,1993:43).

Todo ello conlleva la necesidad de intervenir psicológicamente sobre el niño oncológico, en lo que no vamos a detenernos por razones obvias. Pero la significatividad de la intervención y los hallazgos encontrados, en los distintos estudios conllevan a su vez a unas necesidades educativas especiales al abordar el campo de la atención escolar y/o educativa. Y que tratamos de sintetizar en absentismo, emplazamiento, reacciones sociales, secuelas, reacciones personales.

A) ABSENTISMO:

La respuesta la encuentra en la atención educativa, adecuando las actividades del currículo y otras - en las que se incluyen las lúdicas y las complementarias - a la situación del alumno, desde los servicios de atención educativa domiciliaria y hospitalaria..A través de tales respuestas se posibilitan las relaciones con los compañeros, las relaciones con su grupo de iguales a través de los medios de comunicación (cintas grabadas, videoconferencia, llamadas telefónicas) y las visitas (cuando éstas puedan tener lugar). Se trata de acercar la clase al niño enfermo, posibilitando que éste participe en sus actividades.

B) EMPLAZAMIENTO (según el momento de enfermedad)

- Hospital: Períodos prolongados de hospitalización, revisión y tratamiento puntual (Atención educativa hospitalaria).
- Hogar: Períodos prolongados de estancia en casa y aquellos combinados de casa – hospital (Atención educativa domiciliaria)
- Centro escolar: Períodos alternos de tratamiento / prevenciones en Hospital – casa y periodos en centro escolar. Así como la incorporación del niño al centro tras la enfermedad y/o tratamiento. (Adaptación centro-aula)

La respuesta educativa para cubrir tal necesidad se atiende desde un sistema organizativo y flexible (en forma de cascada) que permita las diversas posibilidades de escolarización, en el marco del propio sistema, que permita participar al alumno desde su situación de enfermedad y emplazamiento. Las acciones educativas, desarrolladas en los distintos emplazamientos deben estar coordinadas y garantizada la comunicación e información de la problemática del niño, de las situaciones, características o necesidades en cada momento, entre los profesionales (docentes) responsables de cada actuación educativa, distinta, en cada emplazamiento.

C) REACCIONES SOCIALES

La enfermedad y su proceso evolutivo conlleva cierto tabú social, y -en algunos casos - supone un rechazo por la comunidad hacia el niño enfermo, lo que requiere trabajar la integración

Es imprescindible desarrollar programas de intervención, no sólo con el niño enfermo, sino con los compañeros de él. Preparar a la clase informando sobre la situación del niño (estado de salud, cambios) por un lado. Pero por otro, habrá que desarrollar estrategias y procedimientos de integración práctica para que tales alumnos, aunque desde su situación de enfermedad y distanciamiento físico del aula, se sientan partícipes del proyecto educativo. Para ello, habrá que contar además de con la colaboración de docentes y familia, con personal preparado para este tipo de problemática. Es importante la preparación de los compañeros para recibir e integrar al niño en clase: la acogida e integración.

D) SECUELAS:

A raíz de la enfermedad o como consecuencia de ella surgen dificultades de aprendizaje u otras específicas (sensoriales, motóricas, intelectuales...). La adopción del sistema de integración escolar, como respuesta a sus n.e.e. al incorporarse el niño oncológico a la escuela, favorece la incorporación del niño a la institución, proporcionándole aquellos programas y servicios educativos más adecuados a sus necesidades socioeducativas y personales, de manera que el niño se incorpore al sistema educativo como un alumno con plenas expectativas.

Desde la normalización escolar se pondrán en juego aquellas medidas que benefician la necesaria adaptación escolar.

E) REACCIONES PERSONALES:

El niño enfermo reacciona ante su situación, que se caracteriza por unos comportamientos singulares, unas nuevas expectativas y suposiciones que afectan a su autoconcepto.

Niños y niñas se encuentran en un continuo proceso de formación y aprendizaje en el que la socialización juega un papel fundamental. La escuela como importante fuente de socialización deberá proporcionar respuesta al niño oncológico teniendo en cuenta tal dimensión, más aún si se considera el "aislamiento físico y social" al que se ve obligado.

Junto a ello, la autoconfianza, la autonomía e independencia, la exigencia - como al resto de los alumnos - y la participación serán los ejes sobre los que inserten y guíen las actividades escolares, muy por encima de los contenidos conceptuales del currículo.

Al volver a la escuela, – tras su hospitalización - los niños enfermos de cáncer siguen teniendo problemas, de acuerdo con el estudio realizado por Larcombe, Walter, Charlton, Meller Jones y Mot en 1990 y que recoge la doctora Grau y Ortiz (2001:153). Esquema que a continuación reproducimos (Cuadro 18):

Problemas:	NIÑOS CON CÁNCER
- Físicos	<ul style="list-style-type: none">• Cansancio (65%)• Movilidad (25%)• Problemas de escritura (25%)• Cambio de apariencia• Prótesis• Equilibrio• Coordinación• Náuseas• Aumento de peso
- Académicos	<ul style="list-style-type: none">• Retraso escolar (51%)• Falta de concentración (29%)• Preocupación por el trabajo escolar
- Psicológicos:	<ul style="list-style-type: none">• Preocupación por la apariencia física, salud, futuro y trabajo escolar (47%)• Fragilidad emocional (33%)
- Comportamiento:	<ul style="list-style-type: none">• Conductas negativas: agresión, irritabilidad y desconfianza (45%)• Rendición
- Otros:	<ul style="list-style-type: none">• Infecciones• Ausencias forzadas• Consultas frecuentes• Dieta• Trabajo escolar en casa

Cuadro 18 Problemas vividos por niños con cáncer al regresar a la escuela después de un período de hospitalización . Tomado de Grau y Ortiz (2001:153).

De tal sistematización genérica, en torno a la especificidad de la enfermedad, se asume que los niños oncológicos presentan unas necesidades educativas especiales, específicas (de forma sintética podemos relacionarlas con el desarrollo personal (el aspecto emocional – afectivo incidirá en el rendimiento académico), con el desarrollo intelectual (aspectos como habilidades, destrezas, atención – concentración, hábitos condicionan éxitos y fracasos escolares), y el desarrollo social (aspecto como la interacción entre iguales base de comportamientos y conductas que pueden producir un absentismo, abandono del proceso escolar)), tienen que ser atendidas adecuadamente como el resto de las necesidades. Pero - igual que aquellas - proporcionándoles ambientes lo menos restrictivos posibles, que sean adecuados a su maduración médica, académica, social y emocional en los que se acepte su curación.

La atención educativa del niño enfermo será competencia de dos instituciones, además de la familia: del hospital y de la escuela. (Grau,1993:59). La creación de servicios educativos en los centros hospitalarios es una respuesta a las n.e.e. por enfermedad. permitiendo la posibilidad de no perder el contacto con sus actividades normales, favoreciendo la impresión de que todo va bien y que , en lo sucesivo, continuará así, sirviendo, a su vez de instrumento terapéutico de la ansiedad y el estrés (De León, J. 1985).

La situación de enfermedad requiere de otras respuestas educativas – además de la hospitalaria - a tal necesidad. Respuesta que ya hemos comentado anteriormente, la atención en casa, domiciliaria, canalizada en sus distintas versiones, que, a su vez, admite modificaciones e innovaciones oportunas, como la que desde este estudio se nos ofrece.

2.2 PROYECCIÓN

Hemos puesto de manifiesto que los sistemas educativos – concretados, de forma particular, en los de principios del siglo pasado – exhalaban desigualdades por cada poro, transpiraban selectividad y exclusión. La búsqueda de una pedagogía de la diversidad, de las diferencias implica crear modelos que proporcionen marcos en donde se pueden desarrollar una educación de las diferencias y a favor de las diferencias que la legitimen.

Desde tal óptica, el sistema educativo se configura como un factor de discriminación y de injusticia social. Matizar que, cuando hablamos de desigualdades, no deberíamos ceñirnos exclusivamente a aquellas producidas por causas sociales, sino que deberíamos hacerlo extensivo a todas las causas de diferencia y tradicionales (deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales) que puedan necesitar un tratamiento específico. A ambas categorías han de unirse aquellas otras – más actuales - que denotan tratamiento de inferioridad, cuyo origen remitimos a causas escolares, de sexo, culturales, personales o cualquier otra razón. Todas ellas necesitan ser reconsideradas por el propio sistema..

La educación y el aprendizaje no deben tener nunca lugar con discriminación en razón de sexo, etnia, edad, condición física o psíquica, ni debido a identidad cultural, religiosa, política. Por el contrario, educación y aprendizaje deben tener lugar contra la discriminación y a favor de todos los grupos desfavorecidos.” (Díez Hochleitner, 2000:15). En esa posición, la educación debe convertirse en expresión contra la exclusión social, que ayude a alcanzar desde ella la solidaridad humana, como pilar fundamental en donde se asiente la atención educativa.“Aunque muchos consideran que el tema de la igualdad de oportunidades no es algo que dependa exclusivamente del sistema educativo, sino primordialmente del sistema social, tampoco es menos cierto que la educación juega un papel importantísimo en el destino de los individuos y de la propia sociedad” (García López, 1995: 146)

La sociología de la educación durante las dos o tres últimas décadas ha observado las relaciones entre la oferta de la escuela (conocimientos) y la existencia de desigualdades como cuestión clave (Connell,1997:28), tomando conciencia de la justicia social. La cuestión de “Educación y justicia” se centra en correlacionar los servicios que un sistema educativo ofrece a toda la población. Durante los últimos ciento cincuenta años, en las sociedades occidentales las cuestiones de justicia en la educación se han planteado en términos de acceso a la escolarización y titulación formal. Durante tal período educación y justicia centran su punto de mira en dos cuestiones: provisión de educación a toda la población y la igualdad de oportunidades para acceder a la misma..

Los últimos años han contemplado los grandes esfuerzos realizados en muchos países para garantizar que el derecho a la educación se extienda a todos los miembros de la comunidad. A veces – dicha atención – desde la conceptualización de n.e.e se convierte también en un cajón de sastre que recoge situaciones y grupos que padecen discriminación, en donde tras una denominación aparentemente benigna se continua con el modelo segregacionista y uniforme.

La diversidad inherente al género humano debería ser un valor positivo o al menos neutro. Sin embargo – como hemos constatado en el capítulo anterior - la diversidad, las n.e.e., la diferencia, la deficiencia se ha ido convirtiendo en desigualdad en la medida en que las singularidades de los sujetos, de los grupos humanos, al interaccionar con determinadas condiciones y exigencias sociales (escolares) representan dificultades para alcanzar los objetivos (educativos) propuestos.

Podemos predecir la desigualdad de partida por la situación (temporal, de origen, circunstancial, ...) de una persona, a la que – por dificultades - se le limita el acceso a la educación Para ello, se intenta alcanzar la justicia ampliando la base de la pirámide educativa (todos) y garantizando la “igualdad de oportunidades” mediante sistemas anti-segregacionistas en línea compensatoria. El que haya política de igualdad de oportunidades – afirman Lozano y Sabirón (1987:11) – “denota claramente la existencia de una desigualdad manifiesta no sólo en el sistema escolar, sino también en el sistema social.”

En la lucha por erradicar la situación presentada se establecen las escuela comprensiva y las acciones educativas compensadoras. (Connell,1997:30-32). Comprensividad y educación compensatoria son las denominaciones que reflejan las distintas opciones, que han contribuido a la incorporación de los distintos grupos – contextualizados en sus situaciones desfavorables - en la escuela ordinaria. Desde la comprensividad, se incorpora a los distintos sectores socio-económicos de la población, a una única escuela básica. de carácter obligatorio y elimina los dispositivos arbitrados hasta entonces para justificar la selección de los alumnos. Los programas de educación compensatoria tratan de reunir en la escuela a los alumnos de situaciones (educativas, sociales, culturales,..) diversas.

Dicha proyección comprensiva y compensatoria ha de regirse por la propia legislación, regulando - desde ella - las oportunidades o mejor dicho el reconocimiento tácito y jurídico de la igualdad de oportunidades en educación. Por ello, entendemos que la atención educativa - en su proyección institucional, desde el propio sistema educativo - debe garantizar las **oportunidades**, la **comprensividad** y la **compensación**. Aspectos que justificamos a continuación.

2.2.1 Oportunidad

“Las posiciones de partida y las oportunidades que los niños tienen para acceder a la educación son diferentes. Para ello se deben aplicar políticas y prácticas reguladoras que eviten y prevengan manifestaciones más o menos sutiles de discriminación hacia las personas, o de actuaciones que puedan constreñir los márgenes de discrecionalidad lo suficiente como para evitar la arbitrariedad.” El informe Delors, se hace eco de manera explícita: “Los sistemas educativos no pueden responder de manera indefinida a una demanda en fuerte crecimiento. Los sistemas educativos deberán dar las mismas oportunidades de educación a todos, respetar la diversidad (...) y responder a todo tipo de demandas, y todo ello al mismo tiempo”. (Chavarría y Borrell, 2002,15-16)..

Todo ello se contextualiza en la opción político-educativa que supone el adoptar un modelo educativo, caracterizado por realizar una misma y única propuesta curricular para todos los alumnos, retardando la toma de decisiones respecto a las diferentes opciones académico-laborales. (Sánchez y Torres,1998b:330).

Actualmente existe el reconocimiento del hecho o evidencia , hoy por hoy, suficiente sobre cuál es el modo más adecuado de conseguir tales objetivos. Alonso Tapia (1987:3) afirma: “Nuestra convicción de que es posible a los sujetos más desfavorecidos a mejorar su capacidad de adquirir, comprender, transformar y utilizar la información para la comunicación “.

La desigualdad, ante el sistema educativo, en el que se encuentran determinadas personas por razones varias (capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, situaciones y circunstancias) exige que las políticas educativas tengan una proyección hacia la justicia y equidad. En el deseo de contribuir a dar respuesta a tales desigualdades, desde el modelo de necesidad, es reconocida por la conciencia social, pero también por nuestra legislación. Desde ambas, se ha avanzado en oportunidades, respecto a la prestación de atención socioeducativa a los grupos de sujetos, cuyas condiciones de inferioridad frente al sistema educativo son más acusadas, para ayudar a los menos aventajados.

Cada persona - incluyendo a los niños - deberá poder aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto herramientas, como contenidos

(conocimientos, habilidades, valores, actitudes) para desarrollarse desde sus capacidades y situaciones. Torres, R. M.(2000:31) señala:

- Satisfacer las necesidades de aprendizaje,
- Ampliar (años) la educación básica.
- Universalizar el acceso
- Creando oportunidades efectivas de acceso para todos, en particular para los más desfavorecidos y vulnerables asegurando las condiciones de atención.
- Concentrar la atención en los aprendizajes.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica: diversificar los espacios, modalidades evitando el modelo único y homogéneo.
- Mejorar las condiciones de aprendizaje:
- Fortalecer la concentración de las acciones:

“Educación para todos” - a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación de Tailandia en 1990 - puede sintetizar o constituir la contribución educativa en torno a las reivindicaciones de justicia social de atención a la diversidad. En este sentido, recogemos hasta qué punto hemos avanzado en nuestro país y comunidad autónoma en torno a oportunidades reales, legales. en donde el objetivo principal es la conquista social de la educación, creando oportunidades “para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos” desde la política. (Soler Roca, 2000:6-7)

Esa escuela para todos, la reconoce la Constitución española, cuando de modo constante se refiere a la igualdad. Una igualdad básica centrada en hacer efectivo el contenido esencial del derecho a la educación. Hay tres preceptos constitucionales que obligan al Estado, en este caso al Ministerio de Educación en su calidad de órgano de la Administración central, a realizar una política activa que permita las oportunidades de igualdad:

- El artículo 138 establece una clara responsabilidad del Estado al asignarle que garantice la realización efectiva del principio de solidaridad consagrado en el artículo 2 de la Constitución.
- El artículo 149 atribuye al Estado una competencia exclusiva en sentido estricto, la de regular “las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos”. La educación en la Constitución se reconoce como un derecho fundamental.
- El artículo 158 faculta al Estado para establecer una asignación a las comunidades autónomas para garantizar un nivel mínimo en la prestación de los servicios públicos fundamentales en todo el territorio español.

En este sentido, la oportunidad - en cada momento - queda unida, por un lado, al pensamiento y actitud reinante en torno a la diversidad, en relación a las diferencias, a la consideración del deficiente. Por otro, a las conquistas

socioeducativas (derivadas de las experiencias desarrolladas y de planteamientos filosófico-ideológicos). Pensamiento, actitudes y conquistas que se traducen en el reconocimiento legal – como oportunidad reconocida jurídicamente – desde la perspectiva de que “todos los alumnos tienen que ser educados en función de sus características, peculiaridades, identidades...” (Soler Roca, 2000:7)

Si bien – acabamos de mencionar – que tal planteamiento es reconocido por la actual Constitución española, el espacio social de oportunidades educativas se ha ido ampliando con el paso del tiempo y consideramos que continuará con tal apertura para cada vez asegurar las máximas oportunidades del derecho reconocido.

En esta línea de oportunidad, se inicia con la Carta de las Naciones Unidas de 1924 en Ginebra sobre la Declaración de los Derechos del Niño. La Declaración de los Derechos Humanos adoptada por Naciones Unidas en 1948 “fue un detonante definitivo para la explosión del principio de normalización” señalan Arnáiz S. Y Ortiz G. (1998:192). En 1959 tiene lugar la Declaración de los Derechos del Niño. Siendo en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, cuando se pasa de explicación explícita a tácita sobre los derechos de los niños deficientes iguales a los de los demás niños, según las autoras mencionados, cerrando el círculo la Declaración de Salamanca, identificando los obstáculos presentes en la realización de las oportunidades.

Las oportunidades educativas en nuestro país han seguido un avance constante (Guerrero y Cebrián,1998:312-323). Desde el marco jurídico – legislativo que en una síntesis selectiva recogemos:

- Con la ley Moyano de 1857 se empiezan a crear escuelas para niños sordos.
- Con la ley de 17 de Julio de 1945 se regulan instrumentos para la enseñanza elemental de los “retrasados mentales”.
- Patronato Nacional de Educación Especial (1955), cuyo antecedente es el Patronato para la Infancia Anormal cuyo fin es seleccionar, clasificar y educar a la infancia anormal.
- La ley del 70 (L.G.E.) promulga la igualdad de oportunidades, limitándola a su vez (capacidad para el estudio), contemplando dos modalidades de centros ordinarios y especiales.
- Instituto Nacional de Educación Especial (1975): cuya misión será extender y perfeccionar la modalidad de educación especial
- Real Patronato de Educación Especial (1976): órgano responsable para fomentar y coordinar la acción del Estado y la sociedad respecto a la educación especial

- La Constitución española en 1978, que - como ya hemos indicado - reconoce el derecho a todo ciudadano a la educación, promulgando los derechos de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.
- La LISMI (ley de Integración social de los Minusválidos) en 1.982 marca el camino para la desaparición progresiva de la educación especial.
- En 1985 con la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) regula la educación especial sin discriminación en función de la capacidad intelectual, sensorial o motriz..
- El R.D.334/85 de 6 de Marzo de 1985 propone potenciar los centros ordinarios para integrar a alumnos ("especiales"), dotarlos de recursos y potenciar la coordinación entre centros ordinarios y especiales.
- La LOGSE (ley orgánica general del sistema educativo) se propone una apuesta clara de compensación de desigualdades, hablando de una educación comprensiva y diversificada, adaptada a las necesidades de los alumnos
- R.D. 696/1995 de 28 de Abril de Ordenación de la Educación de los alumnos con n.e.e. Tal decreto ya no habla de alumnos de educación especial, sino de alumnos con necesidades educativas especiales con origen personal o circunstancial y con carácter permanente o transitorio, planteando la paulatina transformación de los centros específicos de educación especial en centros de recursos

En nuestra comunidad, Andalucía, se señalan:

- La ley 17/1999 DE 31 DE Marzo de Atención a personas con discapacidades en Andalucía , cuyo objetivo es hacer efectiva la igualdad de oportunidades, cuyo título III regula la atención a las n.e.e. en las etapas educativas. Esta crea el marco para una respuesta uniformada y coordinada de todos los sistemas públicos para la protección de las personas con discapacidad.
- La Ley 9/1999 de 18 de Noviembre de Solidaridad en educación regula un conjunto de acciones – para asegurar la igualdad de oportunidades – compensatorias, en cuyo artículo tres identifica las distintas situaciones: capacidades personales, minorías étnicas o culturales en situación desfavorable, desventaja sociocultural, alumnos que no pueden seguir su proceso normalizado de escolarización y alumnos que necesitan atención educativa fuera de las instituciones escolares por razones jurídicas o de salud.

Desarrollando la ley a través del Decreto 147/2002 de 14 de Mayo.

Finalizamos el recorrido de derecho legal y oportunidades con la última ley publicada (si bien en estos momentos se esté debatiendo en el parlamento su sustituta) o Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Plantea - ésta - la respuesta educativa a los problemas del sistema, en los que se señala la integración educativa y social de la población emigrante, la compensación de las diferencias asociadas a factores de origen social, las oportunidades de formación de los alumnos de secundaria que rechazan la escuela en su concepción tradicional, y la adecuada respuesta educativa a los alumnos superdotados y con otras n.e.e. En definitiva, señalan Arroyo y Salvador (2003:89) "en esta nueva ley existe el reconocimiento explícito de la diversidad del alumnado" entendiendo una configuración flexible del sistema educativo para adaptarse a las diferencias individuales de las personas que atiende.

Estos presupuestos normativos establecen los mecanismos básicos, reguladores de la oportunidad educativa o derecho de una educación para todos lo menos restrictiva posible.

2.2.2 **Comprensividad**

La comprensividad es una forma de organización didáctica que tiene que ver con la aplicación de los principios de igualdad y equidad social a la escolarización obligatoria. La escuela comprensiva nació indisolublemente unida a la concepción de la educación como derecho social y a la aplicación del principio de igualdad en este campo. La equidad social significa igualdad de acceso de todos a la formación general, lo que implica tener en cuenta las desigualdades de origen. Era preciso garantizar la igualdad de condiciones o igualdad de partida para que toda la población tuviera igualdad de oportunidades. (De Puelles, 2004b:369-70).

Tradicionalmente la sociedad en general y el sistema escolar en particular, ha operado de manera excluyente con los individuos percibidos como diferentes. Así se justificaba el apartar a aquellos alumnos que no rendían conforme a las expectativas estandarizadas del sistema, creando estructuras paralelas o marginales con el pretexto de recuperarlos. Una de las conquistas del estado liberal del siglo XIX fue el derecho de todos a la educación, aunque no a una educación igual para todos, sino que, como se ha indicado, supuso la configuración de un sistema educativo dual y segmentado. (Viñao, 2002:58)

Durante el siglo XIX la escolarización se articulaba en torno a dos sistemas diferenciados. Por un lado, aquella que formaba para la educación superior y - por otro - la que preparaba para el mercado de trabajo. La primera destinada a los hijos de las clases superiores y la segunda la recibían el resto de niños y niñas. A este planteamiento, a comienzos del siglo XX, le sucede el pensamiento e ideal de la escuela como la "Gran Igualitaria". Se sostiene

firmemente que a través de la ampliación y extensión del sistema educativo podrían superarse las injusticias sociales y las desventajas de clase.. Se considera que posibilitando la escolaridad generalizada y obligatoria se conseguiría la igualdad de oportunidades.

Tras la posguerra surge el modelo comprensivo, identificado con el principio de igualdad de oportunidades y confiando en la educación como el principal camino de movilidad social. En este sentido, la comprensividad es aplicable para favorecer la igualdad de oportunidades y unas mayores cuotas de justicia social en la sociedad.

Entre los países con mayor tradición comprensiva hemos de situar en primer lugar a EEUU cuyas escuelas comprensivas poseen más de un siglo de existencia. Rusia a partir de la Revolución de 1917, introduce un modelo de escuela comprensiva de cuño americano, pero filtrado por la ideología marxista y la escuela del trabajo de Makarenko. En la década de los cuarenta el modelo comprensivo se introduce en Gran Bretaña y en la década siguiente en Suecia. Posteriormente en Francia e Italia.

Será, en torno a la década de los cincuenta, cuando empieza a tomarse conciencia en los países occidentales de que las causas y efectos de la desigualdad son mucho más profundos. Los fuertemente selectivos sistemas educativos discriminaban a los niños de clase trabajadora, aún cuando se basaban en supuestas medidas objetivas de capacidad de los alumnos. Comienza en los países escandinavos y en Gran Bretaña, extendiéndose con extraordinario empuje, salvo excepciones relevantes como Alemania, por los demás países europeos. Es ahora cuando se ponen de manifiesto las desigualdades sociales de origen; no todos los alumnos disponen del mismo capital cultural para acceder a la educación (De Puelles, 2004b:363 - 68)

Tiene lugar una crítica progresiva hacia la clasificación y selección. (Román Pérez,1990: 35), pretendiendo un tronco común de enseñanza obligatoria - extensible a toda la ciudadanía - desde un servicio que promueve mayor justicia social a través de la educación, aspirando a ofrecer mayores oportunidades educativas.

El Estado social o del bienestar pretendió, principalmente en la segunda mitad del siglo XX el derecho de todos a una educación igual. O el derecho a la igualdad de oportunidades. Así, vio nacer en su seno - y más concretamente en su último tercio - el principio de la educación para todos. De otra manera, la tarea de hacer efectivo el derecho social de la educación. Proporciona el nacimiento y desarrollo de la escuela comprensiva o polivalente que aunque sujeta hoy a múltiples turbulencias y polémicas, desde su propia evolución queda sometida a nuevos retos por sus insuficiencias. (De Puelles, 2004b:363)

La defensa de la comprensividad educativa queda caracterizada como un sistema educativo abierto a todo el mundo en su diversidad y que oferta la misma calidad de servicios educativos - dentro del amplio espectro de esa intención de comprensividad - a que todos los sectores sociales

independientemente de su origen y de sus posibilidades económicas. Desde la enseñanza comprensiva se defiende una enseñanza polivalente..

“Así, pues, la comprensividad va asociada a finalidades sociales y políticas. No es, por tanto, sólo una cuestión pedagógica sino de política educativa, puesto que atribuye al currículo un importante valor de cambio, en la medida que proporciona las mismas oportunidades para todos los alumnos/as y compensa las desigualdades sociales y culturales.” (Belmonte Nieto, 1998:16). Esto quiere decir – uniéndonos a Zuffiaure, B. (1996:31) - que “a través de la educación comprensiva se garantizará un mejor equilibrio social entre los diferentes estamentos y clases”.

Tres tipos de argumentos se dan a favor de la comprensividad (Ferrandis Torres, 1988:8);

- Educativos: que nacen de la creencia en la educabilidad de todos y la inutilidad de encasillamiento en categorías rígidas.
- Igualitarios: compensando las barreras de tipo social (valores, reglas de conducta, limitaciones de elección...)
- Comunitarios: lograr que la escuela sea centro de vida social para todos, en el que la escuela es muestra representativa de la sociedad promoviendo la convivencia pacífica y la coeducación de clases desde las capacidades y procedencias (entornos) diversos

La comprensividad en la enseñanza tiene sus propias constantes de desarrollo educativo: apertura a la diversidad de opciones, de motivación, de posibilidades, a la polivalencia educativa como tronco común de enseñanza válido para una posterior especialización y, nos ofrece un tronco curricular de materias fundamentales, comunes y básicas para todas las personas, además de otras opciones. Desde este enfoque, la escuela comprensiva aspira a asumir en una plataforma integradora: la diversidad existente en una sociedad plural desde perspectivas socializantes.

La idea es que cada persona pueda confeccionarse su propio currículo en función de sus motivaciones, capacidad y vías de desarrollo futuras. Ello sin embargo - la comprensividad educativa - no implica reducir los contenidos educativos o reducir las exigencias educativas, sino hacer la enseñanza obligatoria mas accesible para todo el mundo con un sistema de evaluación más condescendiente.

La enseñanza comprensiva asume la heterogeneidad y diversidad del alumnado de forma integradora. La atención a la diversidad como respuesta y atención coherente a las necesidades educativas de los alumnos, proporcionando el marco de relación adecuado para una escuela insertada en una sociedad plural y diversa. Se procura, en consecuencia, un tratamiento integrador de la heterogeneidad, que acepta la diversidad para favorecerla.

Asume la diferencia para desarrollar, en los alumnos y alumnas, unas capacidades y habilidades, partiendo de su situación personal y referencias socioculturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la disparidad de resultados y compensando donde fuera preciso.

Para Aguilar Montero (2000:49): “La comprensividad ofrece una enseñanza ajustada a las necesidades individuales, respondiendo a su diversidad, pero no desde el concepto compensador de sus carencias o dificultades, sino desde la convicción del enriquecimiento que supone”. Es adecuar la enseñanza a las características del alumno.

“Se dice que éste tiene dificultades, pero con la misma o mayor justicia se puede decir que es el profesor quien no logra adaptar el currículo de manera adecuada”. (Departamento de Educación. Gobierno Vasco (1990:20).

La escuela comprensiva es admitida en los sistemas educativos actuales en los países democráticos. Educación para todos, obligatoria y gratuita de forma que la escuela responda al entorno social concreto al que sirve, trabaje desde un plan comprensivo e integrador (basados en la flexibilidad, consideración individualizada de las n.e.e.), considere el principio de acción positiva a favor de las situaciones de desventaja y necesidad, disponga de apoyos necesarios y la continuidad de acciones.

El modelo de enseñanza comprensiva se enfrenta a los modelos segregadores, al proporcionar una formación polivalente, ofertando a todos el mismo currículo y retrasando al máximo la separación en ramas o vías de formación diferentes. La escuela comprensiva se caracteriza por realizar una misma y única propuesta curricular para todos los niños en la enseñanza obligatoria, retrasando para etapas posteriores la oferta o caminos educativos distintos. Esta oferta de un currículo como obligatorio y accesible a todos, requiere una respuesta adecuada a las diferencias y características particulares de los alumnos y alumnas tanto en sus aspectos personales, como sociales y culturales. “La diversidad se complementa con la comprensividad y sustentan a la educación integradora” (Moreno, 2003:182)

La escuela comprensiva (Belmonte Nieto, 1998:16) es una forma de enseñanza que trata de:

- Proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y una misma aula.
- Reunir a los alumnos y alumnas de una misma comunidad rural o urbana, convirtiendo el centro docente en una institución implicada en la vida de la comunidad local.
- Ofrecer a todos ellos el mismo currículo básico con independencias de su origen social y otras características individuales o de grupo.

La escuela en casa

- Retrasar lo máximo posible la superación de los alumnos en vías de información que puedan ser irreversibles.
- Ofrecer no sólo un conjunto de saberes comunes dentro de un mismo contexto, sino también la integración de oportunidades y experiencias educativas valiosas: coeducación, educación comunitaria, ...

De aquellos años cincuenta y sesenta cuando inicialmente se habla de enseñanza comprensiva - como tronco de enseñanza igual para todos, la aspiración de un currículo polivalente,... al cuestionamiento actual, no afecta a los rasgos esenciales de escuela común, pero sí a “la forma concreta de configurarse y la revisión de su cumplimiento de la función asignada (Ferrandis Torres,1988:64). Pues siendo -la escuela comprensiva- un logro irrenunciable y cuya estructura fundamental no se cuestiona, es preciso – sin embargo - revisar su práctica actual pues actualmente la enseñanza comprensiva ha pasado de su preocupación inicial (justicia social e igualdad de oportunidades) a la preocupación por las normas que le den calidad (Ferrandis Torres, 1988:13).

“Ya no basta hablar de una educación para todos (aspiraciones de otra época), sino que se reclama una educación de calidad para todos: es necesario desde la igualdad caminar hacia la excelencia, creando nuevos modelos de enseñanza - aprendizaje”. (Román Pérez, 1990:11). En donde flexibilidad, apertura y adaptabilidad son principios que hacen posible el concepto de escuela comprensiva y de esta forma hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.(Sánchez y Torres, 1998b:330)

La idea de escuela comprensiva implica “una forma escolar establecida sobre una institución básica común”, que requiere “ a todos los niños “ y que estuviera “organizada de tal forma” que proporcionara a cada uno de ellos “la instrucción” que correspondiera a “sus aptitudes, aficiones y profesión futura”, con independencia del sexo, de la posición económica y social y de la religión que tuvieran” (Witte y Backheuser⁹, 1933:121)

La escuela comprensiva, en un sentido estricto, constituye una versión moderada de la escuela única. La educación comprensiva une uniformidad y diferenciación (Viñao, A, 2002:61). El currículo común, el tratar de expulsar de la escuela la reproducción de las desigualdades sociales y educativas se enfrenta a la necesidad de compaginar los intereses de los estudiantes con sus particularidades individuales que implica la continua reformulación de objetivos político-sociales. (De Puelles, 2004b:368).

La enseñanza comprensiva se opone a la enseñanza diferenciada, selectiva. La comprensividad educativa representa una opción y modelo escolar frente a la opción segregadora o selectiva. Supone una vía para igualar las oportunidades de todos en su plena participación en la comunidad. O un

⁹ Citado por Viñao, A, 2002:59

tratamiento integrador de la heterogeneidad, que acepta la diversidad para favorecerla. Asumiendo la diferencia para desarrollar, en los alumnos y alumnas, unas capacidades y habilidades, partiendo de su situación personal y referencias socioculturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la disparidad de resultados y compensando donde fuera preciso.

El modelo educativo está orientado hacia aprendizajes básicos y funcionales, generales y diversificados en función de las características de los alumnos. Procura una escuela integradora mas que segregadora y abierta a todos los niños sin discriminación alguna. Defiende un currículo abierto, flexible e integrador Pretende ser una escuela para todos, no elitista, y compensadora de desigualdades, estableciendo como partida el principio de igualdad de oportunidades. Trata de integrar en los aprendizajes una dimensión práctica, útil y operativa de los mismos. Rechaza los filtros escolares y debe ser gratuita, obligatoria y mixta. Cuyos objetivos están orientados al desarrollo de habilidades , actitudes para la convivencia y procedimientos de aprender a aprender(Román Pérez,1990: 21 - 32).

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no significa, en ningún caso, reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada uno y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos. debido a un complejo conjunto de factores - tanto individuales como de origen sociocultural - que actúan entre sí. La igualdad pedagógica no es, por tanto, el objetivo de la escuela. No se trata de crecer para llegar a ser todos iguales, sino a ser diferentes y en este contexto donde surge el concepto de diversidad. La escuela comprensiva se propuso uno de los fines más polémicos en la actualidad: la igualdad de resultados. Teniendo en cuenta la diversidad real y la diversidad social, la igualdad de resultados no significa la igualdad de rendimientos académicos, sino alcanzar los fines de la educación. (De Puellas, 2004b:369-70).

Desde tal consideración la enseñanza comprensiva no es sólo un modelo de escuela, sino que el mismo se hace realidad desde la línea metodológica por la que opta en el proyecto, en las dotaciones, en los recursos, en el clima de trabajo, en los apoyos que prevea, en la coordinación, en el desarrollo educativo, en la innovación, en la organización flexible, en la comprensividad de los contenidos y en la diversificación que definan en el mismo. (Zuffiaure,1996:13):

En España – tal consideración sobre la comprensión – es recogida ya en 1857 – dentro del marco del estado liberal - la Ley Moyano se acerca de forma implícita al concepto de comprensividad. Si bien la Constitución de 1931 la recoge en su artículo 48 aspirando a romper con la dualidad y la segmentación. Antecedente de interés, que - con la LGE de 1970, aún con carácter eminentemente academicista avanza en este terreno con cierta apertura pedagógica - hasta que la LOGSE en 1990 nos consagra este principio, reconociéndolo la posterior LCE.

La escuela en casa

La escuela la comprensiva pueden ser contemplada en el proyecto de construcción de atención educativa unificada, basado en los principios de justicia social o igualdad de oportunidades. Un proyecto que responde a una cuestión estructural, condicionado desde presupuestos políticos y educativos.

El currículo común, el tratar de expulsar de la escuela la reproducción de las desigualdades sociales y educativas se enfrenta a la necesidad de compaginar los intereses de los estudiantes con sus particularidades individuales e implica la continua reformulación de objetivos político-sociales. (De Puelles, 2004b:368). Desde esta concepción destacamos:

- Desde la escuela comprensiva no se pueden comparar los índices de rendimiento escolar, sino situarnos en la consecución de los fines de la educación.
- La escuela comprensiva no puede erradicar la desigualdad pero puede contribuir a no reproducir las desigualdades en el sistema, amortiguando y evitando la discriminación.
- La diversidad es consustancial con la comprensividad desde su propio nacimiento

La escolarización – desde la comprensión - se articula en torno a un Proyecto Educativo que incluye objetivos, contenidos, actitudes a enseñar, la duración, el marco en que debe tener lugar, las técnicas a utilizar, la cualificación docente, el sistema de evaluación. El proyecto educativo se materializa en un currículo que orienta el proceso e/a a través de los diferentes niveles de concreción. Proyecto Educativo que será cambiante teniendo en cuenta que el colectivo al que se aplica es diverso: cada alumno es diferente en función de sus condiciones personales, familiares, sociales, de su desarrollo evolutivo..La respuesta al alumno variará según el proyecto educativo, lo que se espera de él, de la metodología que se utilice, la organización.

Desde tal consideración la enseñanza comprensiva no es sólo un modelo de escuela, sino que el mismo se hace realidad desde la línea metodológica por la que opta en el proyecto, en las dotaciones, en los recursos, en el clima de trabajo, en los apoyos que prevea, en la coordinación, en el desarrollo educativo, en la innovación, en la organización flexible, en la comprensividad de los contenidos y en la diversificación que definan en el mismo. (Zuffiaure,1996:13):

Las señas de identidad de la enseñanza comprensiva serán por un lado favorecer la igualdad de oportunidades y – por otro - apoyar la justicia social través de la educación. La enseñanza comprensiva se opone a la enseñanza diferenciada, selectiva. La comprensividad educativa representa una opción y modelo escolar frente a la opción segregadora o selectiva. Supone una vía para igualar las oportunidades de todos en su plena participación en la comunidad.

En síntesis, la proyección en relación a la atención educativa desde la comprensividad “viene caracterizada por ofrecer a todos los alumnos la misma igualdad de oportunidades para acceder a una cultura dentro de una misma institución y en la misma aula, evitando la segregación de los alumnos en vías de formación diferentes. Este tipo de enseñanza comprensiva que aspira a asumir de forma integradora la diversidad ha de tomar como referencia básica la realidad de los agrupamientos heterogéneos de los alumnos. Esta situación de heterogeneidad, además de ser coherente con la atención de las necesidades educativas de los alumnos, proporciona el marco de relación adecuado para una escuela insertada en la sociedad plural y democrática.” (López y Guerrero, 1996: 43)

La versión más acabada de esta escuela comprensiva la constituye hoy la escuela inclusiva (Ainscow, Staimback, Arnáiz, Lorenzo)

2.2.3 **Compensación**

La justicia social e igualdad de oportunidades – desde el planteamiento descrito - supone proporcionar a todos los alumnos un tratamiento “desigual”, ofreciendo ayuda particular, puntual o específica a quienes la necesitan o se encuentran en condiciones (personales, sociales, culturales, psicológicas, pedagógicas ...). de inferioridad respecto a los demás. Permitiendo – desde el propio sistema educativo – una dedicación especial a quienes por tales razones lo precisen y necesiten. En este caso, igualdad viene a significar ayuda y respuesta al considerar la identidad particular como necesidad. De este modo – desde su concepción, nacimiento y desarrollo, igualdad de oportunidades se une al de justicia social, en donde la primera respuesta inmediata que precisa para hacerse realidad no es otra que la de disponer y concentrar los recursos necesarios para los alumnos necesitados. En otras palabras, ayudar - con una dedicación especial en los recursos - a aquellos alumnos que se encuentren en inferioridad respecto a los demás. En palabras de Dobzhansky: “Cada niño debe tener oportunidades iguales de ser tratado de manera desigual”.

Desde el marco teórico de comprensividad educativa – que acabamos de abordar – el sistema educativo hace frente para atender a los alumnos con fuertes diferencias, lo cual exige determinados planteamientos de actuación con el fin de reducir las diferencias y desde las posibilidades de cada alumno, obtener los mejores resultados educativos. O, lo que es lo mismo, lograr un óptimo aprovechamiento educativo desde tales necesidades..

En esta misma realidad y aspiración, surgen los planteamientos compensadores para planificar las intervenciones educativas en función de cada realidad. El término “desventaja social” ha permitido sensibilizar y centrar las energías en los remedios que deben aportarse para reducir las injusticias sociales. Supone, por supuesto, superar las tesis de que las diferencias tienen origen en la inferioridad genética o que obedecen a un medio ambiente imperfecto. En este proceso de compensación no es el niño la única variable a tener en cuenta. Es la escuela como conjunto de relaciones sociales y de

estrategias pedagógicas, así como la misma familia las que se contemplan como variables directamente implicadas en dicho proceso.

El problema que se plantea ahora es la puesta en práctica de la igualdad de oportunidades: “ya no se trata de poner escuelas para todos, sino escuelas igual de eficaces para todos” (Martín-Moreno Cerrillo, 1982), para que las circunstancias variables y diferentes de los sujetos objeto de educación sean atendidas educativamente a través de acciones complementarias, lo que implica la necesidad de enfocar el tema desde la educación compensatoria. Supone ofrecer un trato más favorable a los sectores de población, que se consideran más perjudicados, para equilibrar la situación

Encontrarse en desventaja sociocultural significa que el niño no tiene las mismas oportunidades de desarrollo que las que disfrutan la mayoría de los niños. Oportunidades que se derivan de un conjunto de factores y que García, Martínez y Ortega (1987:28) nos presenta la siguiente enumeración: .

- Factores físicos o extraescolares: recursos económicos, gastos de escolaridad, situación geográfica de la escuela y medios de transporte.
- Factores referentes a las instalaciones y materiales que la escuela ofrece.
- Aspectos psicológicos del medio familiar: actitudes, expectativas de los padres respecto al conocimiento.
- Condiciones puramente pedagógicas.

La educación compensatoria queda ligada a conceptos tales como “deficiencia cultural”, “privación o carencia cultural”, “hándicap sociocultural” y otros similares, señala Espín (1987:27). Aunque el sistema educativo es – inicialmente - ajeno a las desigualdades estructurales, mediante la acción compensatoria escolar permite hacer frente a las mismas, emprendiendo y ofreciendo acciones complementarias al objeto de hacer posible una situación más equilibrada. Para Sarramona (1985) avanzar en la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, requiere poner en marcha medidas correctoras para caminar hacia tal fin.

Desde tal orientación y sentido podemos compartir con García, Martínez y Ortega (1987:11) que “ la educación compensatoria es un problema de pedagogía práctica; está orientada a la acción, relacionada con la acción social, estableciendo relaciones entre acción educativa y acción social derivada de las relaciones entre Sociología y Educación”

Ello implica que la intervención compensadora tenga que abordarse desde un enfoque ecológico. Es decir desde todas las variables o espacios en donde se resuelve el complejo proceso de la configuración de cada individuo. Cualquier programa descontextualizado de educación compensatoria será escasamente eficaz, ya que no sólo el medio escuela y las interacciones que en ella se producen condicionan los aprendizajes sino también los diferentes contextos socio-familiares: valores, actitudes, expectativas. De ahí que se considere imprescindible actuar en la familia, en la escuela y en el niño.

Utilizar el paradigma ecológico - como modelo de análisis del proceso educativo y de construcción de programas en educación compensatoria - supone insistir menos en los aspectos cuantitativos y de eficacia y más en el análisis interno de los procesos de aprendizaje. Significa analizar y diagnosticar qué es lo que sucede en el aula que pueda condicionar positiva o negativamente la intervención educativa, ya que ésta no ocurre en el vacío, sino más bien al amparo de, y producido por contextos socioculturales que la definen, posibilitan y generan. (García, Martínez y Ortega, 1987:42)

El mismo autor señala que a través de la educación compensatoria se intenta beneficiar al niño y a sus familias desde el terreno de lo educativo, que a medio plazo influirá en lo social y cultural. Desde esta opción se le asigna a la escuela y a la educación compensatoria la difícil tarea de resolver los graves desequilibrios socioculturales, considerando que puede contribuir la escuela dentro de unos límites a la mejora cualitativa aminorando las graves diferencias existentes respecto a las posibilidades de éxito.

El propio término de educación compensatoria tiene controversias, considerándolo – por algunos sectores – inadecuado. Consideran que debiera denominarse mejor educación complementaria, En cualquier caso, el concepto de educación compensatoria es bastante amplio. En un principio, la compensación se orientó hacia una terapéutica sintomática con la única intención de reducir los fracasos escolares en niños procedentes de clases inferiores de la escala socioeconómica. Si bien significó una acción de igualar desigualdades, de equilibrar desequilibrios entre los alumnos por razones socioeconómicas, culturales, o simplemente físicas o psicológicas que se encuentren en condiciones desiguales para afrontar los estudios. (García, Martínez y Ortega, 1987:48). La Idea evoluciona y tiene en cuenta la interacción, resaltando:

- Definición de la población implicada y grado de problema (deficiencia).
- Conveniencia de objetivos necesarios a los que hay que responder con una definición clara.
- Diferenciación de distintos enfoques organizativos.
- Distintas estrategias de intervención.
- Distintos niveles (alumno, centro, familia)

El término y conceptualización procede de dos vertientes: la social y la escolar. “Los interrogantes en ambas vertientes podrán solucionarse contando con una serie de condiciones cumplidas (igualdad de oportunidades y ambientes deprivados) que, delimitan exactamente su concepto.” (Lozano y Sabirón. 1987:8 -9). Estos autores nos ofrecen las definiciones de Medina, Martín Moreno y Flaxman en torno a la educación compensadora, advirtiéndonos previamente de la concurrencia de aspectos ideológicos.

La escuela en casa

La propuesta por Medina¹⁰ entiende la Educación Compensatoria como “Actividad sistemática o intencional, destinada a compensar individuos, zonas geográficas o grupos sociales que pertenecen a las áreas deprimidas.” La de Martín Moreno¹⁰ considera que la Educación Compensatoria “es la que trata de introducir en los centros docentes programas específicos que, con el aumento del rendimiento de los alumnos desfavorecidos, contribuya a nivelar la participación de los diversos grupos sociales en el éxito académico.” La proporcionada por Flaxman¹⁰, considera que la Educación Compensatoria es “la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas de educación adicionales en forma de enriquecimiento cultural e instructivo, rehabilitación educativa y ampliación de las oportunidades educativas entre los desaventajados o fracasados escolares que no reciben o no se aprovechan de las oportunidades que ofrece la enseñanza normal.”

El Consejo de Europa define a la educación compensatoria como una acción de igualar desigualdades, de equilibrar desequilibrios entre los alumnos que por razones culturales, económicas, culturales o simplemente físicas o psicológicas, se encuentran en condiciones desiguales para afrontar los estudios (Espín, 1987:28).

La perspectiva sociológica ha puesto de relieve la existencia de una serie de factores - de índole muy diversa - que originan una situación de carencias o “déficit” en los sujetos y que desembocan en desigualdad de oportunidades y problemas de abandono y fracaso escolar, Se pretende paliar dicho efecto , es decir compensar. Para ello, se ha de intervenir sobre todos y cada uno de los factores y los ambientes donde se origina tal situación de carencia o de privación sociocultural, más allá del propio problema educativo. La perspectiva se sitúa en una cuestión social relevante, en donde política social y educativa han de coordinarse e implementar acciones de compensación que sean aplicados en todos los ámbitos y situaciones donde se manifiesten o se produzcan las carencias.

Podemos afirmar que se trata de una acción no estrictamente escolar, sino principalmente socioeducativa, ya que no es sólo el ámbito escolar el que aborda. Sus acciones, además de repercutir en los alumnos, han de afectar – por un lado - tanto a los aspectos organizativos, estructurales y funcionales del proceso educativo. Pero – por otro y al mismo tiempo – ha de procurar la integración de estímulos que el sujeto recibe desde el ámbito escolar y del resto de ámbitos de su vida social y de relación.

Entre sus objetivos prioritarios están (García, Martínez y Ortega,1987:49):

- Elaborar estrategias para mejorar y optimizar los ambientes deprivados.
- Ofrecer los recursos materiales, personales y funcionales necesarios.

¹⁰ Citado por Lozano y Sabirón. 1987:8 -9

- Contribuir a la creación de iguales oportunidades educativas para todos, ofreciendo tratamientos diferentes y especiales para ello.
- Posibilitar la adaptación de los sujetos a la sociedad.

En lo que escolar y educativamente nos atañe, el verdadero objetivo de la educación compensatoria es crear iguales oportunidades educativas para todos, aplicando tratamientos diferentes. Supone una enseñanza diferenciada que respeta, sobre todo, no sólo las diferencias de clase, sino también las individuales. Ello trae consigo la reestructuración del currículo y la propia práctica educativa. Se centra en la implementación de programas que compensen (correctivos) áreas de conocimiento y procesos educativos. Pero es necesario además, desde nuestro tema, situarnos en una visión más amplia potenciando programas, actuaciones preventivas que neutralicen el efecto negativo que pudiera conllevar desde las condiciones educativas de una población en situación marginada.

Desde tal conceptualización en torno a la igualdad de oportunidades, desde la educación general y no diferenciada, basada en la introducción de acciones educativas en los ambientes desfavorecidos, se parte de unos presupuestos para la intervención (García, Martínez y Ortega, 1987:86):

- Necesidades: sujetos, ambientes, situaciones, tema, problema.
- Disponibilidad y acopio de recursos (materiales y humanos).
- Especificación de objetivos.
- Determinación de estrategias.

La intervención educativa y socioeducativa, en su sentido compensatorio, presenta unas características particulares si atendemos al proceso educativo dentro de la institución escolar, destinándose, orientándose a todo un grupo clase, en donde se prima:

- La socialización concretada en la dimensión social del individuo y de su desarrollo que la escuela propicia. Y en integrar a los sujetos en el entramado social como miembros de pleno derecho en la escuela y con igualdad de oportunidades.
- La individualización o diferenciación de atención educativa acorde con sus características y, por tanto, tratamiento diferenciado.

La educación compensatoria no parte de modelos o macro modelos pedagógicos definidos para ser aplicados, supone por encima de todo, la aceptación de una actitud educativa que propicia programas correctivos o preventivos. La acción educativa-compensadora queda sujeta y contextualizada en unas condiciones políticas, facilitando la igualdad educativa a fin de lograr mayor igualdad social, contribuyendo el marco escolar como medio para alcanzar aquella. Política y educación parten del reconocimiento de

las diferencias para la igualdad de oportunidades, tal filosofía se adapta al carácter compensador político -educativo sin tener que llegar a plantear una educación diferente. La Pedagogía y educación compensatoria podrán tener su margen de maniobra, pero dependerá en sus logros de la política compensadora que se imponga. La educación compensatoria es una estrategia al servicio o instrumento mediador de la política educativa compensadora.

Por consiguiente, la planificación de la Pedagogía de la compensación, incluye la toma de decisiones a nivel político para decidir a nivel escolar el conjunto de procedimientos socioeducativos y/o educativos que partiendo de la situación de desventaja (escolar y/o extraescolar) diseña y ejecuta estrategias de intervención dentro del ámbito y de la educación ordinaria. (García, Martínez y Ortega, 1987:88)

“La educación compensatoria aparece así como la necesaria garantía para conseguir unos niveles mínimos de prestación del servicio público educativo y para lograr la desaparición de las desigualdades apuntadas”. (Alonso Tapia: 1987:11)

En España, la primera piedra hacia una mayor justicia social se implanta, con carácter oficial, a raíz del Real Decreto 1174/1983 de 27 de Abril, para compensar a todos aquellos que tradicionalmente han sido marginados por el propio sistema, reconociendo que el sistema educativo no ofrece a todos las mismas posibilidades para el éxito escolar. Es el inicio de la educación compensatoria. Si bien, el planteamiento se sitúa en torno a los años cincuenta del pasado siglo, a partir de un trabajo en torno a las desigualdades ante la educación. Dicho estudio acaparó la atención de psicólogos, pedagogos y sociólogos inicialmente en EEUU y después en Europa, surgiendo la pedagogía de la compensación y entendiéndola como un conjunto de estrategias de carácter social, orientadas por el principio de comprensión, para hacer realidad la igualdad social y la igualdad de oportunidades educativas. Iniciado en los EEUU, en los años sesenta y setenta se extiende al Reino Unido, Holanda y Australia.

La Pedagogía compensadora abarca (García López, Martínez Mut y Ortega Ruiz, 1997: 93) dos amplias áreas de intervención: escolar y extraescolar, y desde dos perspectivas en sentido preventivo (no se trata de intervención educativa en el sentido estricto, sino más bien intervención socioeducativa) y correctivo más allá de los aprendizajes clásicos: lectura, escritura, cálculo..., necesitando los docentes formación en esta área de intervención: siendo las principales áreas de intervención la escolar: (grupo clase, grupo docente, grupo familia), familiar, social e interpersonal (sujetos con déficit).

Desde el planteamiento de compensatoria se intenta superar que las carencias se atribuyan al sujeto únicamente, o a su familia para trasladarlos al sistema social y, en concreto, al escolar, en donde han de generarse soluciones al condicionamiento al que se ven sometidos los sujetos. Problema social que tiene sus repercusiones en lo psicológico y grandes consecuencias

en el terreno educativo. Se da un giro de trescientos sesenta grados sobre el planteamiento inicial del presente trabajo.

Se trata – ahora - de compensar aquellas marginaciones tradicionales ofreciendo las mismas oportunidades a través de múltiples mecanismos que han de generarse, existiendo la posibilidad abierta a todos de escolarizarse, teniendo – por supuesto - en cuenta las desigualdades existentes (grupos de edad, sexo, sociales, religioso, culturales, situacionales...), imponiendo medidas correctoras para conseguir mayor igualdad que disminuyan las diferencias desde el punto de partida.

Supondrá “proporcionar a todos un tratamiento desigual porque la igualdad no significa identidad” (Robinson, 1982). Es un concepto unido al de justicia social, en donde tales mediadas deben abordarse desde el principio del período educativo, en donde los recursos deben concentrarse en los menos desfavorecidos. “Cada niño debe tener oportunidades iguales de ser tratado de manera desigual” (García López, 1987:26). Entendemos por desigualdad real de oportunidades de enseñanza a la diferencia, en función del origen social, de las probabilidades de acceso a los niveles educativos.

Husen (1972) la igualdad de oportunidades supone proporcionar a todos un tratamiento desigual, ofreciendo ayuda específica para quienes la necesitan más, para los que se encuentren en inferioridad respecto a los demás. Con las acciones compensadoras se pretende compensar las desventajas o necesidades pedagógicas mediante el enriquecimiento del entorno educativo de los niños, como acciones añadidas al sistema educativo existente y separado de los presupuestos generales de actuación educativa. En suma, la búsqueda de la normalización en su consideración como sujetos que pueden y tienen derecho a recibir una educación pese a sus diferencias, en este caso carencias o privaciones. (García, Martínez y Ortega, 1987:122) Un ámbito de la educación compensatoria es la integración o inclusión escolar proporcionando los apoyos necesarios desde los servicios y programas correspondientes. Y en el que el proceso educativo está caracterizado - según Lázaro, Juan y Rosenninge (1983)¹¹ – por el enriquecimiento ambiental, la estimulación precoz y la continuidad en los estímulos.

2.3 RESPUESTA

Desentrañar el mundo de los significados de la diversidad, de la diferencia y de la desigualdad es realmente complejo, como compleja es la respuesta que puede ofrecerse. En principio – tal como venimos apuntando - supone reconocer la diferencia como derecho y la posibilidad de educarse desde la misma y participar en el proceso educativo. Es decir escolarizarse, comenzar el camino escolar con independencia de los condicionantes genéticos, familiares o sociales, posibilitando un tratamiento adecuado. Si bien lo más decisivo, de las reivindicaciones por la justicia social fue el principio de

¹¹ Citados por Espín 1987:28

asentar una igualdad formal para acceder a la escolarización de todos los niños. Principio que cristalizó en 1959 en la “Declaración de los Derechos del Niño” de las Naciones Unidas.. Pero fue una victoria parcial que requería su implementación y desarrollo en las políticas educativas correspondientes (Connell,1997:33)

En el epígrafe anterior hemos hecho referencia al marco político que ha hecho posible la atención educativa hacia una mayor justicia social Actuaciones políticas que requieren respuesta Asumimos para presentar este apartado la afirmación de Rivière (1992:37): “Es evidente que las políticas nunca inciden directamente sobre los logros educativos, mas bien crean el marco teórico-utópico de actuación para que sean las estrategias y las respuestas las que avancen sobre tal marco.”

En tal sentido, parece que la respuesta educativa no es sencilla ni instantánea. Se caracteriza por su parsimonia y por presentar un frente zigzagueante, que a la vez que avanza, se transforma y evoluciona (Carrión, 2001:20). En nuestro caso, la respuesta requiere avanzar hacia una progresión de atención a la diversidad, rompiendo el perfil academicista por un lado y el doble sistema establecido por otro, para contemplar un sistema unitario de educación para todos.

El movimiento para establecer un sistema unitario de educación para todos se conoció como la iniciativa REI (Regular Education Initiative), por el que los programas segregadores basados en categorías, serían eliminados y la instrucción para todos los estudiantes se adaptaría, con el fin de cubrir las necesidades individuales dentro del contexto de la clase ordinaria. La Organización de Naciones Unidas en 1993 estableció entre sus normas la gradualidad del proceso y la necesidad de concretar las respuestas en función de las situaciones personales.

La respuesta ofrecida es la normalización, que implica procesos, estrategias y perspectivas, teniendo en cuenta el propio proceso de evolución gradual y múltiple. Partiendo de un sistema dual (segregación y déficit), lo rompe para establecerse como sistema dual unificado (Integración, n.e.e.. educación integrada), cuya meta final será conseguir un sistema único en donde la Inclusión, la atención a la diversidad y la educación para todos se haga realidad (Carrión, 2001:23)..

Si al principio de normalización en su aplicación requiere una actitud coherente con el reconocimiento de la igualdad de derechos a un ritmo normal de vida, se plantea de hecho el reconocimiento positivo de las diferencias. La diferencia es un hecho objetivo, por lo tanto, inherente a la persona. El primer componente de la normalización sería pues la supresión de la segregación. El segundo, destacar las capacidades y situar las discapacidades en términos de situación, lo que exige valorar la interacción del sujeto en relación con el medio en que vive. Acepta que todos somos capaces para algo y todos tenemos discapacidades concretas ante situaciones concretas. Todos los servicios han de promover la aceptación social y la accesibilidad de las personas discapacitadas a los medios comunes y ordinarios de la comunidad.

A la consideración de tales postulados, la respuesta que justificamos la planteamos desde **la estrategia normalizadora**, teniendo en cuenta no sólo el principio del que deriva su nombre, sino que en ella incluimos la atención preventiva. Estrategia que recorre – temporalmente – dos **perspectivas** o caminos (inclusión e integración) para concluir un proceso, en cuyo recorrido se vale de los **servicios y programas** estructurados, organizados y disponibles – que utiliza - para hacer frente a las diferencias, posibilitando una educación para todos desde el mismo sistema. Contenidos éstos que a continuación abordamos.

2.3.1 **Perspectiva: normalización**

Los interrogantes sobre la diversidad humana son los primeros que se hicieron los filósofos más antiguos. Seguramente más que clasificarlos y ordenarlos tratarían de darle una explicación como es que la variedad tiene su contrapunto en la normalidad. Ésta se ha estudiado desde muchos puntos de vista subyaciendo la consideración de un ideal homogéneo (la media, la salud, la conducta adaptada). La normalidad según Álvarez Uría (1996) se convierte en un concepto alienador, en un patrón y en una práctica que niega las identidades individuales, originales y únicas. En contrapartida a tal idea como canon homogéneo, la normalidad puede – y debe –plantearse en términos de diversidad, pues todos no somos iguales, pero todos sí somos diferentes, porque la diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad entre sujetos son condiciones de su naturaleza. La diversidad de la vida misma que podríamos enfatizar más o menos pero dentro de la cual tenemos que vivir y desde la cual habremos de partir en nuestra construcción social y educativa. (Parrilla Latas, 2003:97).

El concepto de normalización es un principio de acción que surge en el ámbito de lo social, y no se refiere, de manera exclusiva, a las personas que sufren deficiencia, sino a la relación entre éstas personas y todas las demás. En el concepto de normalización se constatan dos fenómenos: por una parte, las actitudes sociales cambiantes y - por otro - los conceptos de norma y normalidad. Para definir el término conviene recurrir a Nirje, Bank Mikkelsen y Wolfensberger a quienes se les considera los creadores” (Torres R.M, 2000:292).

Para Nirje¹² consiste en “poner a disposición de todos los retrasados mentales unas condiciones y formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigente en la sociedad, en tanto en cuanto el retrasado debe estar situado en un entorno parecido al sujeto normal impregnado en una atmósfera cálida y rica en estimulación” (Ortiz González,1988:32). Nosotros sustituimos – desde nuestra actual perspectiva e implementación llevada a cabo - la expresión “retrasados mentales” por el de diferentes o diversos con n.e.e.

¹² Citado por Ortiz González, 1988:32

Desde tal conceptualización, Pérez Galán (2003:54) señala que para el sujeto es poner a su alcance las formas de vida y condicionantes de la realidad cotidiana, tan cerca como sea posible. Pero, a su vez – comenta – que a la sociedad se le ofrece conocer y respetar a los diferentes, reduciendo los temores y mitos que han impulsado sobre todo los deficientes, que han sido marginados por ella en otros momentos.

Para Bank Mikkelsen se trata de “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Fernández González, 1993:89). Al igual – que en la definición de Nirje – el término “deficiente mental” se amplía al diferente.

Wolfensberger¹³ – que interpreta y enriquece el principio de normalización - lo expresa diciendo que “no se considera la normalización como la conformidad con la norma estadística establecida”, creando una normalización de servicios que supusiera el fin de los servicios segregados.”(Fortes Ramírez 1994:37)

En las formulaciones mencionadas sobre el principio de normalización, en Bank-Mikkelsen la normalización supone el fin. En Wolfensberger normalizar se debe complementar con integrar, centrándose en el sujeto, mientras que Nirje, en su concepción, prioriza el medio social.

Definiciones que complementamos con la propuesta de García Pastor (1993:38) según la cual, el concepto va más allá de la normalización de los deficientes. “No se trata de normalizarles sino de normalizar las relaciones que tenemos unos con otros” (Sánchez y Torres, 1998a:28). Planteamiento al que nos adherimos. A la que añadimos la propuesta de Será¹⁴ (1980) al puntualizar que no se trataría de normalizar a las personas sino de normalizar al entorno en el que se desenvuelven. Ello enlaza con la idea – que se viene defendiendo – de entornos no restrictivos, calando en la sociedad como componente cultural de la misma (Pérez Galán, 2003:55).

Lo que se pretende es una educación normalizada en un centro ordinario, en un contexto de colaboración y convivencia, en donde la respuesta escolar se basa desde una perspectiva legal en el derecho a la educación. Torres R.M, (2000:292) concreta tal pretensión en:

- Una educación para todos cuyo objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad desde los principios democráticos y el respeto a los derechos y libertades fundamentales (en nuestro caso los proclamados en la Constitución española).
- Desde el punto de vista personal es la escuela normal, ordinaria donde va a tener lugar su proceso educativo, compartiendo el sujeto diferente con el reto de niños y niñas.

¹³ Citado por Fortes Ramírez, 1994:34

¹⁴ Citado por Pérez Galán, 2003:35

- Desde el punto de visto social, se entiende que el sujeto con n.e.e. deberá participar activamente en la sociedad junto a otros miembros. Y éstos descubrirán y adquirirán valores de respeto, comprensión, cooperación.

Normalización, que interpretamos o entendemos como la tendencia a utilizar - siempre que sea posible - los recursos ordinarios y los recursos extraordinarios en el ambiente más normalizado posible. Sólo en casos excepcionales se apartará al alumno del contexto escolar ordinario.

Nirje¹⁵ (1976) y Fish¹⁵ (1978) especifican las condiciones de vida común que el principio de normalización habría que aproximar y hacer operativas. Señalan:

- Las actividades diarias, semanales ... :ritmos (horarios de trabajo, descanso) y tipos.
- Experiencias características según la edad.
- Derechos esenciales y fundamentales (opciones, aspiraciones...)
- Relaciones afectivas (relaciones con otras personas, con sus vecinos, con la sociedad).

Supone aceptar las diferencias del alumno desde una visión positiva considerando sus posibilidades y no impedimentos. Es convencerse de que lo que real y específicamente necesita es participar de los contextos menos restrictivos posibles, y usar los recursos ordinarios, Desde tales medidas se favorece el desarrollo del alumno.

“Normalización significa hacer partícipes a todas las personas con n.e.e. (físicas, sensoriales, psíquicas y conductuales) de unas pautas y condiciones de vida diaria lo más parecidas posibles al modo de vida real de la sociedad a la que pertenecen y en la que tienen que estar insertos y bien acogidos” (Cano González, 2003:a79). El mencionado autor afirma que la normalización aspira a poner a disposición de las personas con discapacidades una serie de posibilidades y formas de vida que las aproxime realmente y lo más posible a un estilo de vida social normal donde puedan desarrollar al máximo sus capacidades y su entera personalidad.

En tal óptica, normalizar es aceptar las diferencias. No podemos confundir normalización con normalizar (ser normal). “No queramos convertir a una persona con diferencias en normal” afirma Fernández Gálvez (1998:71) y Pérez Galán, R (2003:54). En la intervención didáctica o educativa hay que adecuar los procesos a las posibilidades, sin perder de vista la socialización, evitando enseñanzas paralelas por la diferenciación. La intervención debe ser con la amplitud suficiente en las situaciones educativas ordinarias que las tareas permitan a cada uno posicionarse en la respuesta.

¹⁵ Citado por Pérez Galán, 2003:55

La escuela en casa

Para llevar a cabo la normalización, Toledo (1989) enumera las siguientes características o principios a desarrollar:

- Tener pleno conocimiento de que toda persona es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano.
- Toda persona tiene los mismos derechos humanos y legales que el resto de los ciudadanos.
- La integración social en un grupo primero pasa necesariamente por la integración física.
- Es necesario descentralizar los servicios para aplicarlos allá donde están las personas con n.e.e.
- Para seleccionar los medios y alternativas, escogeremos los menos restrictivos entre los que sean posibles.

El objetivo es conseguir que las condiciones que rodean al sujeto sean lo más normales posibles para poder así desarrollar al máximo sus potencialidades, pero de ninguna manera se pretende conseguir que esos sujetos sean “normales” o llegar a que desaparezca su “hándicap.” No debe suponer que el niño va a tener las mismas condiciones educativas que el resto de sus compañeros, sino que partiendo de un mismo currículo, deberán llevarse a cabo adaptaciones oportunas que permitan su máximo desarrollo.

Desde la normalización se ha de respetar que cada sujeto es diferente, único, y se deben respetar todas sus peculiaridades que lo caracterizan.(principio de individualización). Pero para que la normalización tenga lugar es imprescindible acercar los servicios al entorno en donde se encuentra el sujeto. El sistema educativo tiene que responder a su contexto en cuanto a organización de servicios (principio de sectorización) y no desplazar al niño a los servicios (León Guerrero, 2001b:44)

El enfoque de normalización es fruto del reconocimiento de la igualdad de derechos de todos y la consiguiente obligación de ofrecer servicios para todos los sujetos con las diferencias respectivas. El objetivo está claro: “la convivencia con la diversidad es en sí misma formativa aspirando a una escuela que convivan durante un tiempo lo más largo posible alumnos procedentes de diferentes clases sociales y con distintas capacidades sería valioso”. (Riviére, A, 1992:32)

Las diferencias - argumenta Parrilla Latas (2003:98) - dentro de la igualdad, “hacen referencia a distintas manifestaciones emocionales, biológicas, mentales, espirituales, culturales, etc, ya sean naturales o adquiridas en el curso del desarrollo humano (nos vamos diferenciando a medida que crecemos) y son condición de nuestra naturaleza individual y social. “

Hablar de la diversidad nos remite a hablar de la igualdad. La diversidad no es más que una determinada manifestación de la igualdad inherente al género humano. De ahí: “igualdad en la diversidad, “todos iguales, todos diferentes” o “vivir en la igualdad, convivir en la diversidad” no es manifestación antológica o desviada de la igualdad, sino una manifestación de una igualdad que no es igual a uniformidad.” (Parrilla Latas, 2003.98)

La diversidad, señala Gimeno (1999), alude a las circunstancias de los sujetos de ser distintos y diferentes, dentro de la igualdad común que nos une. La normalización tiene una serie de implicaciones en la realidad social (León Guerrero, 2001b:42):

- Mayor aceptación de la diferencia en todas sus manifestaciones y un descenso en los prejuicios sociales.
- Nuevas formas de organización de los servicios con un enfoque eminentemente multiprofesional.
- Mayor individualización de todos los servicios.
- Un nuevo modelo de crecimiento y desarrollo social

La normalización se ve complementada con la sectorización e individualización. Por esta última, se entiende que el sistema educativo ordinario debe disponer todos los medios necesarios para responder a las necesidades de los alumnos. Por el primero, se entiende el acercamiento de los recursos educativos allí donde esté la necesidad. Dentro de esta perspectiva normalizadora, una serie de estrategias que la engrandecen, cobrando especial interés, desde nuestro punto de vista y selección, las siguientes: el entorno poco restrictivos (centro y aula “ordinario”), la prevención (atención temprana) y la interacción (colaboración) hogar – escuela.

- Se considera el entorno o el contexto como marco de referencia de los sujetos con problemas. Éste no puede ser tomado como lugar y origen de los déficits, sino como medio, lugar y acción donde el profesional facilitará las interacciones entre los niños con problemas y sin ellos. Por tanto las actuaciones se hacen desde dentro (entorno educativo) hacia fuera, donde cobra importancia el papel de la comunidad (educativa, familiar, social...)
- Todos los niños que presenten – desde su nacimiento o adquisición – cualquier tipo de alteración en su desarrollo (sea de tipo físico, psíquico, sensorial ...) o se consideren de riesgo social, deben ser atendidos tempranamente y todas las acciones e intervenciones deben considerar no sólo al niño, sino también a su familia y a su entorno para reducir los efectos de su necesidad sobre el conjunto global del desarrollo del niño; optimizar – desde el primer momento – el desarrollo; introducir los mecanismos necesarios de compensación; evitando o reduciendo la aparición de efectos secundarios debido a su situación y/o características diferenciadoras; atendiendo y

cubriendo las necesidades considerando al niño como sujeto activo de la intervención.

- La escuela (ordinaria) es el contexto que se está reclamando. A tal institución accede tras permanecer un período educativo en la familia. Ambas instancias son básicas en el proceso de socialización, aprendizaje y educación. Por tanto están obligados a entenderse y colaborar. Pero si esto es importante en general, puntualiza Peñafiel y Torres (2002:53) “lo es mucho más si tenemos en cuenta el tipo de dificultades de la población a la que nos referimos.”. Colaboración en información, en el desarrollo de programas y en las actividades generales y/o específicas.

La normalización no es ningún movimiento o “ismo”, es, en palabras de Molina S. (2003 :397), “un antidogma con el que pretendemos afirmar que no necesitamos más teorías especiales..., sino la igualdad de derechos para todos.”

“Puede parecer bastante obvio que el tema de la diversidad en la escuela del siglo XXI es una cuestión obvia, pero ello requiere de una organización determinada, de una estructura concreta. Asistimos a una escuela que entiende la diversidad como un valor muy importante en el que no “importan” las características físicas y mentales de cualquier alumno, en cuanto vayan a suponer un impedimento para la integración dentro del aula y para el aprendizaje suyo o el de sus compañeros” (Díaz García, 2001:504)

En el grupo, la persona va aprendiendo a convivir con los demás y la mejor manera de que los niños normales y los niños subnormales, retardados o retrasados, deficientes, con n.e.e., con problemas, diversos o como los queramos etiquetar aprenden. Y, para ello, el alumno es partícipe del aula con sus potencialidades, capacidades y limitaciones, desde el fomento de la cooperación, comprensión y aceptación, desde el cultivo de valores y desde el compartir el conocimiento sometido a cambio. (Díaz García, 2001:506-8)

Es claro el paso dado en las políticas normalizadoras en torno a la igualdad de oportunidades educativas, como planteamiento implícito de la comprensión y la compensación que inducen a la integración e inclusión como respuestas adecuadas.

2.3.2 Proceso: Integración – Inclusión

La diversidad es considerada ya como un hecho incuestionable, una realidad social ineludible, hasta tal punto que actualmente lo normal es la diferencia, la heterogeneidad frente a la homogeneidad. De tal realidad social participa el hecho educativo y el escolar. Por ello, y para dar respuesta a tal diversidad hemos hecho mención al planteamiento de las necesidades educativas, en el marco de la comprensión y compensación educativa. Desde

tales premisas, hablar de atención a la diversidad es hablar de la experiencia innovadora y de renovación pedagógica desde el intento de construir esa escuela comprensiva que venimos exponiendo: como espacio abierto a lo diverso, como lugar de desarrollo de los procesos y como espacio de comunicación y respeto a las diferencias. Hablar de diversidad significa posibilitar una escuela pluralista, abierta a la participación, socializante y respetuosa con las diferencias. (Aguilar Montero,.2000:16)

En el fondo, este planteamiento de escuela comprensiva lo que preconiza es la integración. Se deben de crear contextos educativos abiertos que respondan a las necesidades de todos los alumnos, velando por la respuesta a los que tienen mayores dificultades de aprendizaje. Será intervenir desde una oferta educativa para todos (principio de comprensividad), ofreciendo respuestas para cada uno de ellos y ajustándolas a las características individuales. Supone asumir la diversidad como un valor que va más allá de la atención a las n.e.e., en donde comprensividad y diversidad deben caminar unidas porque es precisamente a partir del principio de comprensividad – que supone el acceso de todo tipo de alumnos – cuando surge la necesidad de responder adecuadamente a la diversidad de los niños y a las n.e.e. de cada uno de ellos. Educar en la diversidad no es un añadido a la educación, sino que está en las mismas entrañas del hecho educativo.

Destacar que - desde tal proceso - se ponen en marcha aquellos aspectos y acciones específicas para avanzar hacia una situación normalizada (estar entre los otros y con los otros), tener un rol y un lugar en el grupo, es decir poder contribuir. En otras palabras participar en las actividades y en la dinámica educativa del grupo. Se presenta como una estrategia de igualdad de oportunidades, como un modelo de dotación de recursos y apoyos personales (en cascada como ahora veremos). Se contempla la integración escolar como una nueva cultura más humana, más socializante e innovadora que quiere de sus alumnos unos ciudadanos mas capaces de respetar, aceptar y convivir con la diversidad que existe en nuestras escuelas.

Hoy día a pesar de que los resultados de las investigaciones educativas no son muy consistentes, la práctica totalidad de los expertos en Educación Especial dan por supuesto que la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales debe llevarse a cabo en los colegios ordinarios, implicando.

- Cambio de emplazamiento: el mero hecho de la escolaridad en centros ordinarios resulta beneficioso para los alumnos con n.e.e.

- Necesidad de articular servicios y apoyos.

- Reestructuración organizativa y didáctica de la institución escolar: participación de todos.

La escuela en casa

- Construcción de una cultura escolar (cambio actitudinal y de creencias), que permita respetar las diferencias, enmarcada en un modelo solidario.

Desde esta respuesta se produce un alejamiento - durante las últimas tres décadas- de planteamientos prehistóricos en los que fueron sucediéndose situaciones de rechazo extremo, de compasión caritativa, de reclusión o de atención institucionalizada. Reconociendo que se han dado cambios significativos (LGE del 70, Constitución Española, Plan Nacional de Educación Especial, LISMI, Órdenes Ministeriales de 20 de Marzo del 86, 16 de Enero del 87, 25 de Febrero del 88, 2 de Enero del 89, 15 de Enero del 90, 16 de Febrero del 90, 16 de Diciembre del 91 y 16 de Febrero del 93, la LOGSE, los decreto de desarrollo de la misma , el Real decreto 696/1995 de 28 de Abril sobre la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales)

Pero este modelo y proceso - en el sentido de la escuela para todos o de la educación para la diversidad - tiene que tender a generalizar aún mas una normalización educativa desde el planteamiento de una escuela inclusiva. El término incluir se acuña para dar un paso más en el proceso integrador y se contrapone claramente al de excluir. Una escuela que excluye las desigualdades incluye las diferencias. La literatura especializada sobre la escuela inclusiva pone en énfasis y hace mayor hincapié en los aspectos comunes que poseen los alumnos con n.e.e. con los normales, en detrimento de los análisis relacionados con la especificidad que confieren determinados hándicaps, déficits, discapacidades o minusvalías (Molina García. 2003:438).

Si las décadas anteriores a la actual han estado marcadas por la puesta en marcha y desarrollo de prácticas sobre la Integración Escolar, desde este principio de siglo se está operando y llevando a cabo un giro tendente hacia la inclusión, dado que la experiencia integradora ha dado resultados positivos, pero manifiestamente mejorables. Por ello los objetivos filosóficos de atención a la diversidad se trasladan a lo que denominamos Inclusión (Aguilar Montero, 2000:54). Ya no basta que los alumnos con n.e.e. estén en la escuela ordinaria, sino que deben de participar en la misma.

Los argumentos que generalmente se han aducido para justificar el paso de integración a la inclusión, han girado en torno a cuatro direcciones:

- En primer lugar, inclusión hace mejor referencia a la idea de que todo el alumno debe estar incluido en la vida social y por tanto de la escuela.
- En segundo lugar. se elige la inclusión para no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, pues muchos centros (todos de integración) han excluido a alumnos por no estar diagnosticados..
- En tercer lugar, se pretende que en lugar de que sea el alumnado el que se integre a un escuela y a unos programas que

hay que adaptar, que sea la escuela inclusiva la que se estructure de manera diferente para hacer frente a las necesidades de los alumnos y alumnas .

- Y en cuarto lugar, de lo que se trata en la escuela inclusiva es de desarrollar un sentido de comunidad de todos los miembros de la escuela. En la escuela inclusiva los talentos de cada quien (sean superdotados o infradotados) serán reconocidos, aceptados y desarrollados al máximo porque cada cual tiene un papel que cumplir.

Si bien escolarizar a un niño que padece un déficit (en un principio se confía a la escuelas de educación especial) supuso un reto socioeducativo e implicó una innovación escolar, con los años se fue desplazando tal cuestión a favor de un enfoque educativo con el concepto de n.e.e. vinculando no al sujeto, sino al entorno social, cultural y familiar la respuesta, Es con la integración cuando se produce un paso claro en la normalización del alumnado diferente en las escuelas ordinarias pero se mantiene en la práctica una doble red., existiendo una variedad de modalidades de escolarización. Actualmente se reivindica y experimentan prácticas inclusivas que indican la dirección o perspectiva a seguir como respuesta. (López Rodríguez, 2.004:11)

La respuesta educativa - en la que en la actualidad nos encontramos - está a caballo entre las prácticas integradoras y las ideas inclusivas. Por ello, como contenido de este epígrafe situamos ambas conceptualizaciones (integración e inclusión) en los extremos de tal respuesta.

A) INTEGRACIÓN.

Hasta los años setenta del pasado siglo (en España hasta la segunda mitad de los años ochenta) todas las políticas destinadas a los alumnos discapacitados prescribían que estos debían asistir a colegios específicos y/o aulas especiales. La escolarización de los alumnos discapacitados se convirtió por primera vez en un tema político cuando Dunn (1968) criticó fuertemente la tendencia a segregar a los alumnos retrasados mentales en aulas especiales. Esa crítica dio lugar a que la reivindicación en pro de la escolarización integrada, modificándose en principio la legislación educativa americana y posteriormente el resto de los países desarrollados. Desde entonces y con los treinta y tantos años pasados el debate en la micropolítica educativa sigue adelante, admitiéndose dos grandes modelos de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales: la escolarización segregada y la escolarización integrada, aspirando – desde ésta – hacia una escuela inclusiva.

Dunn criticó fuertemente la segregación de los alumnos retrasados mentales en aulas especiales, no por el hecho de que el rendimiento escolar de esos alumnos fuera peor en tales aulas, sino porque ello atentaba contra los derechos humanos. Uniéndose las ramas de n.e.e y compensación educativa en un tronco común, la integración. Si bien, la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo con rigor demuestran que no existen diferencias significativas entre los resultados de ambos tipo de escolarización para los alumnos

discapacitados, desde el punto de vista de los aprendizajes, pero sí ventajas muy significativas a favor de la escolarización integrada en colegios ordinarios, desde el punto de vista de su integración social. (Molina García, 2003:511)

Es mucho lo que se ha escrito y realizado sobre la integración escolar, pero no por ello es un hecho logrado. La mayor parte de las investigaciones realizadas sobre la escolarización integrada en las escuelas ordinarias de los alumnos con n.e.e. han tenido como objetivo estudiar los efectos, tanto positivos como negativos que dicha escolarización tiene sobre este tipo de alumnos y sobre los considerados como normales (fundamentalmente respecto a rendimiento académico y a interacción social), pero tal proceso ¿ ha impregnado o impactado sobre la cultura escolar? Por ello, no se puede dejar de hablar - aún hoy en los albores del nuevo milenio - de integración escolar, pese al número de experiencias desarrolladas.

Integración que, aunque tuvo sus detractores, queda justificada y fundamentada tanto por razones históricas y sociales, como por razones educativas, psicológicas, éticas o legales. “Las razones sociales nos remiten, no sólo a la importante y positiva repercusión en las familias de los afectados, sino que la integración escolar hace realidad el principio de sociedad plural en la que se educa para la tolerancia y se fomenta el respeto a la diversidad. Las razones psicológicas, y sobre todo, las concepciones del desarrollo que enfatizan la naturaleza social del aprendizaje, no dejan lugar a dudas sobre lo favorable que es, para el desarrollo armónico e integral de la persona, la integración, amén del papel que juega en pro de la adquisición de un buen nivel de autoestima personal. Las razones educativas no sólo hacen referencia al proceso de normalización y aprendizaje de los alumnos integrados, sino que demuestran que, a la postre redundan en un cambio de la institución escolar y de una mejora de la calidad de la enseñanza. Las razones éticas se podrían condensar en el derecho irrenunciable a la igualdad de oportunidades para todos. Las razones legales quedan demostradas al repasar la legislación al respecto” (Aguilar Montero (2000: 18).

Desde tales experiencias y pretensiones, Parrilla (1992a) distingue tres tipos de integraciones: Una en relación al emplazamiento (estar junto a los otros), otra en la que se valora la participación del alumno (socialización y normalización) y otra tercera en la que se concibe la integración como proyecto de toda la institución escolar.

Integrar viene del latín “integrare”y hace referencia “al proceso por el cual se habilita al niño con n.e.e. a maximizar sus oportunidades, potencialidades y logros personales, en su familia, escuela, y resto de la comunidad” (Jones, 1996:303).

Birch en 1974¹⁶ entiende que es “la unificación de la educación ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los alumnos, basándose en sus necesidades de aprendizaje”.

¹⁶ Citado por León Guerrero 2001:41

La integración escolar “está referida a la integración temporal, instructiva y social de los niños distintos con sus excepciones con compañeros normales, basada en una planificación educativa y en un proceso evolutivo e individualmente determinado.” (Kaufman, 1975:3) El proceso temporal indica que el alumno con n.e.e. integrado en alguna modalidad ofrecida por el sistema educativo, no permanece de forma permanente en la misma, sino que continuas revisiones permiten estimar la conveniencia de incluirlo en tipos de escolarización cada vez menos restrictivos. La afirmación de que es instructiva y social implica que no es sólo el ámbito educativo sino que ha de hacerse extensiva al ámbito social (León Guerrero, 2001b:41)

Para Hegarty y Pocklington (1981) “es un proceso donde la educación que se ofrece en las escuelas normales se hace más diferenciada y está dirigida a solucionar un abanico más amplio de necesidades del alumno”.

Ortiz Díaz (1983:104-5) la define “como el proceso de normalización continuado que pretende establecer comportamientos o conductas por la cultura y el contexto de la comunidad a la que el sujeto pertenece, a través de determinados aprendizajes”

Por la integración escolar se resalta el derecho que toda persona tiene a participar plenamente en el sistema ordinario y gozar de todos sus servicios para poder realizarse como persona individual y social, sin exclusiones, ni limitaciones ni discriminaciones. Cano González (2003a:79) afirma: “Ha sido el soporte de la transformación que han experimentado las prácticas educativas que habitualmente se venían desarrollando y el origen de una nueva concepción y diseños de los servicios educativos generales y de apoyo especializado.”, rompiendo desde ella con el planteamiento histórico de atención educativa a las diferencias, a la diversidad bajo la respuesta dicotómica de escuela ordinaria y de escuela especial, constituyendo una opción educativa para potenciar el desarrollo y el proceso de los niños y niñas con alguna alteración” (Fernández Nares, 2.002:240 - 246).

La integración permite descuidar la uniformidad y tener presente una educación más personalizada, desde el espeto a las características de cada sujeto.. Desde la integración, señala Torres (2000:290), “se favorece la convivencia como valor educativo y el desarrollo conjunto de todos los miembros del ecosistema, en un entorno normalizado de todas las personas, tanto para quienes requieran de mayores ayudas como de quienes no las necesiten”

El informe Warnock (1978) plantea tres formas o modalidades de integración:

- Integración física o local: se hace posible cuando las aulas de educación especial o clases especiales de educación se encuentran ubicadas en las propias escuelas ordinarias, compartiendo con ellas, únicamente, el mismo entorno físico y disponiendo de total independencia organizativa y de funcionamiento.

La escuela en casa

- Integración social: se produce cuando los niños, además de acudir a clases especiales o aulas de Educación Especial dentro de un centro ordinario, se permite participar con el resto de los compañeros de sus cursos de referencia en actividades extracurriculares.
- Integración funcional: se desarrolla cuando los niños con n.e.e. participan conjuntamente con sus compañeros, bien sea a tiempo parcial o a tiempo completo, en los programas educativos y en las aulas ordinarias (actividades curriculares).

En esta orientación, Parrilla Latas (1992) distingue tres tipos de integraciones: Una en relación al emplazamiento (estar junto a los otros), otra en la que se valora la participación del alumno (socialización y normalizar las actividades) y otra tercera en la que se concibe la integración como proyecto de toda la institución escolar.

Podemos ubicar o emplazar a uno o varios alumnos en una misma aula y no por ello han de estar obligatoriamente integrados en la misma. Se da por sentado que la integración no se producirá linealmente con el simple contacto físico entre alumnos, sino que es preciso contemplar y planificar, además las dimensiones instructiva y social de la misma. (Cano González, 2003a:83) Al menos, en un principio, el sistema escolar debe responder a dichas necesidades mediante la creación y provisión de puestos escolares en centros y escuelas ordinarias. Desde el punto de vista organizativo, debe proporcionar las medidas adecuadas, las estrategias metodológicas diversas y los recursos necesarios para que se puedan alcanzar los fines educativos (que son los mismos para los alumnos muy capacitados y menos capacitados, añadiendo nosotros para los que - independientemente de su capacidad - proceden de una situación de ventaja social o de desventaja y para los que presentan cualquier circunstancia ocasional que altere su proceso escolar), pero actualmente no es ésta la respuesta que ha de dar la escuela a aquellos sujetos que presentan disfunciones, alteraciones, anomalías, trastornos en su desarrollo físico, psíquico, personal y/o social. (Fernández Nares, 2.002:246), resultando la convivencia entre los alumnos pertenecientes a distintos grupos. Relación que “ favorece la intercomunicación y que enriquece el desarrollo personal y social de los alumnos con n.e.e. mediante el ejercicio de unas prácticas educativas que potencien el valor de los entornos escolares normalizadores..” (Cano González, 2003a:83)

Sin duda alguna estos casi veinte años de proceso integrador han supuesto, indudablemente, cambios muy interesantes que afectan, sobre todo, a las actitudes sociales para con las diferencias, Podemos afirmar que la sociedad actual camina superando las clasificaciones entre niños normales y niños disminuidos para concebir a los alumnos como personas diferentes con problemas diferentes.” (Cano González, 2003b:54)

Salvador Mata (1998:130) afirma “la integración escolar en su sentido profundo, no sólo tiene como finalidad la integración social de los alumnos sino la mejora integral de todas sus capacidades: habilidades básicas, estrategias de aprendizaje, conducta social, aprendizajes instrumentales y desarrollo afectivo.”

Para Nirje¹⁷ “integración significa que las relaciones entre individuos están basadas en el reconocimiento de que todos compartimos los mismos valores y derechos básicos, así como el reconocimiento de la integridad del otro. “

Martín-Moreno Cerrillo (1990:100) estima que la adecuada respuesta a la diversidad requiere fórmulas específicas con interacciones complejas entre los participantes, frecuente proceso de negociación, fuertes dosis de improvisación organizativa para propiciar el trabajo en equipo. El reto para Fernández Nares, (2.002:259) está planteado, y la lucha por conseguir la mayor igualdad educativo está inmersa en tal reto.

“La integración escolar, se entiende como un proceso que reúne a los alumnos con o sin hándicap en el mismo contexto, bajo distintas situaciones o modalidades escolares, basándose en las necesidades del propio alumno.” (Cano González, 2003b:46)

La integración escolar, como apuntan Illán Romeu y Arnáiz Sánchez (1996:30) es “un proceso que reúne a los alumnos con o sin necesidades especiales en un mismo contexto educativo. En segundo lugar se trata de una unión que se desarrolla a través de diferentes situaciones o modalidades institucionales y organizativas. Por último las diversas modalidades de atención se llevan a cabo en función de las características del propio alumno.”

El Council for Exceptional Children¹⁸(1975) piensa que la integración debe ofrecer a cada niño el tipo de educación que mejor se adecue a sus características personales, teniendo en cuenta que el entorno debe ser lo menos limitado posible y prestar la mayor atención posible a las n.e.e de los niños evitando el uso y abuso de la clasificación diagnóstica con el consiguiente y perjudicial etiquetado y encasillamiento. “ (Cano González, 2003b:54).

Asistimos aún a un proceso de integración - en cierta medida - como un modelo y proceso enraizado en la evaluación, el emplazamiento, y categorización, que ha favorecido el acceso de la diversidad a la escuela ordinaria, pero no la participación completa de los mismos en la vida de la escuela y, especialmente, después de la escuela” (Arnáiz Sánchez, P. 1997:314). Podemos afirmar, como lo hace Carrión Martínez (2001:17) que la integración “ha sido el motor de una profunda transformación del sistema de atención educativa a las personas discapacitadas”, aunque “sigue segregando y aislando a los niños y niñas que son distintos, Es un sistema insidioso que

¹⁷ Citado por Parrilla Latas,1992a 132

¹⁸ Citado por Cano González, 2.003:54

considera que tales alumnos no están preparados para participar en las clases normales con sus compañeros y compañeras”. (López Rodríguez, 2004:17)

En nuestra historia escolar reciente, la integración, se ha constituido en uno de los fenómenos de mayor trascendencia en el campo de la educación, estando actualmente siendo reorientada como un modelo o un proceso dirigido a todos los alumnos, de carácter temporal, instructivo y social que ofrezca una serie de servicios, en donde la integración total sea la modalidad de integración más deseable, cuyo objetivo último es la satisfacción de necesidades de aprendizaje respetando la individualidad. Desde esta, los alumnos permanecen en el aula ordinaria durante toda la jornada escolar participando - con el resto de sus compañeros - en todas las actividades y situaciones de enseñanza – aprendizaje que se suceden de acuerdo con la programación de aula.

En otras palabras, se hace imprescindible hallar nuevos caminos que aúnen integración, normalización, compensación, comprensión e igualdad de oportunidades en el sistema escolar, a nuestro entender. Es optar por la inclusión, que significa el final de las etiquetas y de las aulas especiales, pero no el final de los apoyos necesarios, ni de los servicios que deben proporcionarse. O de otra manera, las escuelas al ser inclusivas se convierten en un sistema cuya estructura está preparada para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos que incluye (diversos) y éstos (diferentes) son los alumnos que demandan el servicio escolar.

B) INCLUSIÓN

La escuela, en principio, resulta ser un espacio fundamental, un marco posibilitador de una adecuada atención a la diversidad de los alumnos/as, pues las escuelas no son entes socialmente aislados, sino células vivas de una sociedad que le da orientación y sentido. (Lorenzo Delgado, 2.002: 197). Si bien el proceso de Integración escolar ha roto con muchos esquemas y ha generando cambios educativos y sociales importantes (respecto a la atención a la diversidad), queda aún un largo camino para recorrer para el arraigo de una escuela para todos, por la propia complejidad del sistema y de la institución escolar.

Desde el paradigma fenomenológico, para el que importan los procesos, se contempla la escuela inclusiva como aquella no sólo preocupada porque no se produzca exclusión de ningún tipo (capacidad, etnia, género, cultura...) sino que potencie las cualidades de todos los alumnos y no sólo “especiales”. (Lorenzo Delgado, 2.002:201)

El Concepto de inclusión - relativamente nuevo - se puede interpretar como una superación del concepto de integración La inclusión educativa o la educación inclusiva es un nuevo concepto que se oye tímidamente, pero que es planteado con nitidez en los foros educativos. Término gestado muy recientemente, a partir del análisis llevado a cabo por Stainback y Staimback (1995) Aunque .el germen de este concepto lo encontramos en los EEUU en 1975, con la Public Law 94-142 (Education for All Hamdicapped Chidren Aet), con la expresión “ambiente menos restrictivo” que defiende el derecho de los

escolares a una educación gratuita en el ambiente lo menos segregador posible. Aunque en esta ley no aparece el término propiamente dicho está clara la intención de explicitar el derecho de los escolares.” (Sola Martínez 2.002:32 –33). Es acuñado en 1990 en Tailandia en el seno de la Conferencia mundial sobre educación para todos. Se divulga -definitivamente - a partir de la declaración de Salamanca (Conferencia Mundial sobre NEE de 1994) en España y es traducido como escuela para todos, suponiendo un reconocimiento de que los alumnos con n.e.e son parte del sistema.

La educación inclusiva – señala Falvey (1995) – trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad el derecho inalienable a no ser excluido. Demanda que el sistema cree y proporcione las condiciones necesarias para asegurar que todos los alumnos tengan acceso al aprendizaje., lo que no requiere que los alumnos tengan ningún tipo particular de destrezas o habilidades. Para Arnáiz Sánchez y Ortiz González, (1998:197) las necesidades especiales se contemplan como un elemento esencial del proceso de la educación para todos. No basta con que los niños con n.e.e. asistan a la escuela ordinaria, sino que han de recibir en ella la educación acorde con sus necesidades desde el enfoque de escuela para todos.

La inclusión supone que vivir y estudiar juntos es la mejor forma para beneficiarse todos. Esta escuela parte de que cualquier niño puede aprender si se le proporcionan un ambiente apropiado, una estimulación y actividades significativas. En el caso de la integración, éstas, están en función de su capacidad académica y social. En la inclusión, todos los alumnos tienen derecho a estar en sus aulas ordinarias sin que dependa de las características de los mismos. De igual modo existen diferencias en cuanto al tiempo en que el alumno con n.e.e. permanece en el aula. En la inclusión, el alumno siempre se encuentra en el aula ordinaria y allí recibe los apoyos necesarios. El que un alumno con necesidades educativas se encuentre en el aula ordinaria desde la integración puede considerarse como un privilegio, mientras que desde la inclusión es un derecho” (León Guerrero, 2001b:50)

La inclusión significa acoger a todos los alumnos (en lo social a todos los ciudadanos) con los brazos abiertos en nuestras escuelas (en nuestras comunidades). El término inclusión se ha acuñado y aceptado abiertamente para significar un paso más de las políticas integradoras. El modelo de cambio que promueven las escuelas inclusivas constituye (al igual que supusieron las escuelas integradoras) un verdadero proceso de innovación educativa. Se ha ido operando una clara evolución, tanto conceptual como funcional, desde la integración – en la consideración educativa respecto la atención a la diversidad - para pasar de poner el acento en lo individual (el sujeto a integrar) a poner el objetivo en el “contexto”, el cual debe satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos que en él se hallan. Los esfuerzos, por tanto, no se dirigirán tanto al alumno, como a la propia institución escolar que deberá organizar - de manera diferente - todos los elementos del currículo, para dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades de los alumnos que acoge, que incluye.

La escuela en casa

La orientación inclusiva de las escuelas no consiste en asimilar a los alumnos con n.e.e., sino en transformar las escuelas para que respondan a todos los alumnos. La escuela inclusiva es pues, una escuela para todos. En esta escuela, las diferencias y carencias son vistas como “oportunidades para el aprendizaje y no como problema a arreglar.” (Ainscow, 2001:26), de modo que el principal recurso que se utiliza - como vía de aprendizaje en una escuela de esa orientación - son los propios alumnos y las posibilidades que encierran de enriquecer a todos y cada uno de los compañeros.”

“La escuela inclusiva no es un trasplante de la educación especial y sus planteamientos a la escuela normal, sino la búsqueda de una escuela que potencia a todos sus alumnos. No es una escuela basada en la detección de los déficits y carencias de los sujetos, ni una planificación individualizada para que los superen, sino un modo permanente de preocuparse por la clase entera.” (Lorenzo Delgado, 2002c:211)

La idea de inclusión aparece ante la repulsa de las asunciones funcionalistas que han dominado la práctica, al considerar que el desarrollo humano puede entenderse con respecto a contextos particulares y desde múltiples realidades. La escuela inclusiva quiere romper con las barreras tradicionales impuestas. Por ello, el movimiento de escuelas inclusivas surge con la doble finalidad de defender el derecho a la educación de todos los niños con n.e.e. en el contexto menos restrictivo posible (escuela ordinaria), superando las situaciones de aislamiento y segregación y quiere llamar la atención sobre el modo en que se ha venido generando la integración en numerosas escuelas, pues no consideran a los alumnos con n.e.e., sino las n.e.e de los alumnos (atribuidas éstas a los sujetos situando la integración como un artefacto del currículo tradicional con nuevo nombre. en donde el alumno está integrado porque está en el aula ordinaria, pero su currículo es completamente diferente al del resto de los compañeros y muy difícilmente encuentran puntos en común en una jornada escolar. (Arnáiz Sánchez y Ortiz González, 1998:198).

“Una serie de autores exponen las razones que justifican la inclusión. Para Sailor (1989) la perspectiva de Interacciones sociales para los alumnos con deficiencias severas. Para Paul y Ward (1995) es el efecto de la inclusión como beneficioso para los alumnos con y sin deficiencias. Para Baker, Wang y Walberg²⁸ (1994) se verifica el rendimiento académico y social de los alumnos incluidos en aulas ordinarias. Para Villa y Thousand (1995) los alumnos severos incluidos en aulas ordinarias no producen deterioro en el rendimiento académico de sus compañeros y sí beneficios en la socialización.” (Sola Martínez 2.002:33).

Hernández de la Torre (1996:318-319), tomando las indicaciones del CSIF (Centre for Studies on Inclusive Education), aporta diez razones que justifican la inclusión

- Todos los niños tienen derecho a aprender juntos. Los niños no debieran de ser discriminados ni excluidos en razón de su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
- Los niños no necesitan que se les proteja de sus compañeros. Los adultos discapacitados que vivieron esta experiencia en escuelas especiales demandan el final de la segregación.
- No existen razones legítimas para separar a los niños de una educación común. Deben estar juntos disfrutando las ventajas que esto supone.
- Las investigaciones demuestran que los niños mejoran académica y socialmente en entornos integrados.
- No existe enseñanza y atención en una escuela segregada.
- Dado un apoyo, la educación inclusiva es más eficaz en los recursos educativos.
- La segregación enseña a los niños a ser temerosos, ignorantes y tener prejuicios de clase.
- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y prepararles para una vida integrada.
- Solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos, respeto y comprensión.

La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (L.D.A), define la inclusión como “ una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de las mismas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponda.” (L.D.A., 1993:594)

La escuela inclusiva “es un lugar donde los aprendizajes son posibles cualquiera que sea el tipo de deficiencia: es también un modelo de escuela que se centra en el niño, miembro de la comunidad y protagonista de su proceso de aprendizaje, valorando sus éxitos en lugar de sus fracasos” (Dueñas, 1991:52). Donde el objetivo de estas escuelas consiste en “garantizar que todos los alumnos, los discapacitados físicos y psíquicos, graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están en situación de riesgo sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio.” (Staimback y Staimback, 1999:11)

Las autoras sintetizan las características de este modelo de escuela, desde su filosofía, sus reglas, la enseñanza y las ayudas:

- Filosofía del aula: Todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, pues se valora la diversidad, y ésta fortalece a la clase ofreciendo a todos sus miembros oportunidades de aprendizaje.
- Reglas en el aula: las reglas reflejan la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos y los miembros

La escuela en casa

de la comunidad, teniendo derecho a ser cada uno, uno mismo (“Nadie me tratará de forma injusta por el color de mi piel, mi peso, mi estatura, por ser niño o niña, por mi aspecto”).

- Instrucción acorde a las características del alumno: se proporcionará apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículo apropiado, aquel que satisface las necesidades del alumno.
- Apoyo dentro del aula ordinaria, fomentando una red de apoyo natural para atender al alumno que lo necesite, enfatizando los sistemas de tutoría entre compañeros, aprendizaje cooperativo, e incluso si necesita modificaciones instructivas o técnicas dentro del aula ordinaria

“Con las reservas históricas y conceptuales, como última versión – y a la vez superación del centro específico de educación especial de otros tiempos, de las propuestas de la integración escolar posteriores y en la moderna preocupación por atender a las necesidades educativas especiales de algunos sujetos, la escuela inclusiva se entiende como una escuela de calidad para todos, con independencia de sus rasgos diferenciales o, mejor, potenciando al máximo los rasgos específicos de todos y cada uno, sin exclusión” (Lorenzo Delgado, 2.002c:204)

Los factores que, según el mismo autor, contribuyen a implantar unas prácticas más inclusivas en los centros son éstas:

- Utilizar las prácticas y conocimientos usuales como punto de partida para la mejora.
- Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como problemas que solucionar.
- Examinar los obstáculos para la participación del alumnado. Participación en los aprendizajes y en las prácticas de las aula, intercambiando permanentemente datos y significados con los compañeros.
- Utilizar eficazmente los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, teniendo muy claro que los conocimientos y habilidades de los propios estudiantes constituyen los recursos más importantes de una escuela inclusiva.
- Desarrollar el lenguaje de la práctica.
- Crear condiciones que animen a asumir riesgos.

Ainscow (2.001:174) expone –como requisito- unas determinadas condiciones a nivel organizativo que son también favorecedoras de inclusión y que, en consecuencia, habría que extender a los centros educativos). Señala por ejemplo las siguientes como fundamentales:

- Liderazgo eficaz de toda la escuela.
- Participación de los sectores educativos en las políticas y decisiones de la escuela.

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

- Compromiso con la planificación colaborativa.
- Estrategias de coordinación, sobre todo en relación con el uso del tiempo.
- Atención a los beneficios potenciales de la investigación y la reflexión.
- Una política de perfeccionamiento del profesorado que se centre en la práctica de clase. “

Ello implica un cambio organizativo de las escuelas, y nuevas formas de enseñanza y no sólo la reconceptualización de n.e.e. sino la creación de una cultura colaborativa que aumente la igualdad de oportunidades. “Las escuelas inclusivas se caracterizan por desarrollar escuelas comunitarias de apoyo que favorezcan la participación de todos los alumnos, sin distinción de ninguno de ellos. Con esta finalidad se organizan todos los recursos humanos y materiales de manera que puedan asesorar las necesidades educativas de todos los alumnos y no sólo de aquellos con necesidades especiales. Una de sus características más importantes es que los apoyos no se organicen en clases especiales, sino que todos los profesores colaboren en el diseño común de actividades correspondientes al desarrollo de un currículo integrado adaptado las necesidades y capacidades de todos y cada uno de los alumnos.” (Arnáiz Sánchez y Ortiz González, 1998:200-201):

El plan de la educación inclusiva tiene que preocuparse “por la superación de los obstáculos a la participación que pueda encontrar cualquier alumno, ... sigue vigente la tendencia a pensar en la política de inclusión o en la “ educación inclusiva” como algo que afecta únicamente a los alumnos con discapacidades y a otros a los que se califica como “con necesidades educativas especiales”. (Ainscow,2001:294). Tal autor considera que se cree que la inclusión se refiere sólo al caso de alumnos de las escuelas especiales en los contextos de educación general, con la consecuencia de que, una vez en ellos, estos alumnos son “los incluidos”. Para él, en cambio, “la inclusión es un proceso sin fin, en vez de un simple cambio de estado, que depende de un desarrollo organizativo y pedagógico continuo dentro de la educación general.”

Según Ainscow (1995:42-45).- desde tal perspectiva - los esfuerzos hay que dirigirlos a una reestructuración organizativa de forma que todos los profesores dirijan los esfuerzos al mismo fin, proponiendo López Rodríguez, 2004:70).dos formas de trabajo complementarias o planificaciones:

- La provisión de servicios especiales de forma flexible en el aula ordinaria.
- La intervención y colaboración de todos los docentes, del personal de apoyo y de los alumnos del aula.

Nosotros añadimos . “no es suficiente con crear estrategias de inclusión, hay que creer en la inclusión para generar actitudes”. En esta línea , Growes (1995) considera que el currículo integrado es uno de los medios para dar respuesta a la diversidad ofreciendo el aprendizaje desde un clima de trabajo que favorece la resolución de problemas y la participación de todos los alumnos.

La escuela en casa

El enfoque de la inclusión, desde el proyecto UNESCO a través de profesor Ainscow, fundamentado en el punto de vista curricular, centra su interés en comprender las dificultades de los niños mediante su participación en la experiencia escolar. Se basa en cuatro supuestos: (Arnáiz Sánchez y Ortiz González, 1998:202):

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela: Experimentar dificultades de aprendizaje (no déficit) es un aspecto normal en la escolaridad, por lo que todos los niños pueden entrar en algún momento en este supuesto.

- Las dificultades educativas pueden sugerir medios para mejorar las prácticas docentes: Como las diferencias individuales influyen en los progresos de los alumnos las medidas tomadas no debieran aumentar las diferencias sino corregirlas.

- Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos: los alumnos con dificultades de aprendizaje son considerados positivamente, como fuente de retroalimentación sobre las formas enseñanza aplicada, fuente de ideas sobre cómo mejorarlas.

- Los profesores deberán gozar de apoyo cuando intenten cambiar sus prácticas: Se insta a compartir y asumir la responsabilidad de las dificultades de forma compartida.

La puesta en marcha de tal currículo pasa por tres circunstancias: se seleccionan los temas y conceptos en función de los alumnos a los que se dirige, los alumnos toman un rol activo mediante la interacción de las personas y los medios adecuados y se incorporan las tecnologías multimedia por el potencial significativo para el apoyo del currículo integrado (Arnáiz Sánchez y Ortiz González, 1998:201).

Lo fundamental del proceso de inclusión son los principios que formula y los valores que defiende con la finalidad de asegurar que el alumno con deficiencias sea visto como un miembro valorado y necesitado de la comunidad escolar en todos los aspectos (Arnáiz Sánchez y de Haro, 1997:328), que “asume la diferencia para desarrollar, en todos los alumnos y alumnas, unas capacidades y habilidades, partiendo de su situación personal y referencias socioculturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la disparidad de resultados y compensando donde fuera preciso.” (León Guerrero, 2001b:53)

El concepto de inclusión está en evolución. Nos indica que no basta con que los alumnos con n.e.e. estén en las escuelas ordinarias, sino que deben participar en toda la vida escolar y social de la misma, ya que la convivencia y aprendizaje es la mejor forma de beneficiar a todos los niños (Arnáiz Sánchez y de Haro, 1997:328). Evolución, que a su vez, implica “la propia revisión del concepto de necesidades educativas especiales”. Desde aquel término (n.e.e),

. la integración fue usada para dar cuerpo a tal concepto. Pero en la práctica tal término se ha referido más a dificultades de aprendizaje, discapacidad física y psíquica, sensorial, excluyendo específicamente otros, esencialmente aquellos que encuentren en la situación social y cultural. Fruto de esta redefinición y modernización del término n.e.e, es que “en la noción de inclusión no se fijan parámetros.” (Carrión Martínez, 2.001: 53).

“La escuela inclusiva significa el cúlmen de la atención a la diversidad de los alumnos y de la verdadera integración de las necesidades educativas especiales que presentan. es la escuela contraria a cualquier segregación, sea por razones de capacidad intelectual, de disposiciones de personalidad, de género, sexo o de cultura. Es la escuela en la que no es necesario integrar a ciertos grupos de alumnos con hándicaps porque se atiende a cada uno de los alumnos con sus diferencias específicas y sus necesidades educativas propias. Es la escuela que ve a la “diferencia” como un valor y cuya organización pivota sobre el principio de la diferenciación.” (Lorenzo Delgado,2002c:211)

Los procesos y la respuesta educativa desde las opciones reseñadas (integración e inclusión) se ven favorecidos por los servicios y ayudas que reciben para dar la respuesta adecuada y conveniente.

2.3.3 Organización de la respuesta.

La atención de las necesidades educativas especiales - de la diversidad - es entendida (desde planteamiento filosófico-educativo) en el marco de la escuela comprensiva y la educación compensatoria, en las que se insertan. Cuya respuesta es contemplada desde los principios organizativos de normalización, sectorización e individualización. Por el primero, se pretenden introducir una serie de pautas progresivas hacia la normalidad. Por el segundo, se pone el énfasis en que el alumno reciba las atenciones dentro de su ámbito y medio socio-natural y geográfico. Por el tercero, se pretende que la atención educativa responda a las peculiaridades psicofísicas del alumno, en lo que se refiere a su situación escolar, programación didáctica y estrategias metodológicas. (Molina García,2003: 395).

Por otro lado, la propuesta de la escuela inclusiva – a la que acabamos de referirnos - plantea cambios en la organización escolar para terminar con la dualidad escuela normal / escuela especial, y para lograr un sistema escolar único, con los apoyos y servicios asistenciales que satisfagan las necesidades educativas y la formación de todos (Fernández Nares, 2002:259).

Y, por último, si partimos de que los fines de la educación son idénticos para todos los alumnos, reconociendo que unos alumnos tienen más necesidades que otros , se precisan de ayudas en mayor o menor grado. El discurso siguiente – en torno a la organización de la respuesta - gira sobre los servicios que requiere, estructurado su contenido en **provisión de servicios, actuación diferenciada** por el emplazamiento (atención educativa hospitalaria y domiciliaria) **y los apoyos específicos** según el caso (o necesidad educativa).

1. Provisión de servicios

El actual sistema educativo contempla como respuesta centros escolares ordinarios y específicos con la particularidad de que los de infantil y primaria son centros de integración, escolarizándose en los centros específicos aquellos alumnos - que evaluados en un proceso psicopedagógico previo por equipos multiprofesionales de orientación educativa - presentan alteraciones permanentes severas o profundas asociadas a trastornos graves de desarrollo.

Las modalidades de escolarización se realizan según los siguientes modelos (Fernández Nares, 2.002:247) :

- A) Centro ordinario en aula ordinaria: Integración funcional que puede recoger las siguientes submodalidades:
 - 1. Permanencia en el aula ordinaria de manera completa.
 - 2. Permanencia en aula ordinaria con asistencia de apoyo externo.
 - 3. Permanencia en el aula ordinaria a tiempo parcial.

- B) Centro ordinario y aula de educación especial: Se desarrolla un currículo individualizado adaptado y se pueden dar las siguientes submodalidades:
 - 1. Aula de Educación Especial con asistencia a tiempo parcial a actividades curriculares en aula ordinaria.
 - 2. Aula de Educación Especial a tiempo completo, compartiendo actividades extraescolares.

- C) Centro específico: Cuando ninguna de las modalidades anteriores permiten atender a los alumnos con n.e.e, será preciso recurrir al centro especializado sin excluir su asistencia a un centro ordinario cuando lo permita su estado. En este modelo se distinguen las siguientes submodalidades:
 - 1. En centro específico a tiempo parcial (escolarización combinada).
 - 2. En centro específico a tiempo completo.

- D) Otros emplazamientos: Se atienden en otros emplazamientos a alumnos que es imposible asistir a centros por razones de enfermedad, residencia u otras circunstancias.

Partiendo de tal realidad, y teniendo en cuenta las consideraciones siguientes (la diversidad como planteamiento educativo, la propuesta de escuela inclusiva y de los propios fines de la educación), se justifica la propuesta y opción organizada en torno a los servicios educativos.

Tras la atención educativa en emplazamientos segregados, en la actualidad predomina el modelo de servicios en el que el docente especialista actúa apoyando al docente generalista, tutor o de área y a los alumnos, según las modalidades antes mencionadas, implantándose los modelos basados en estructuras de servicios, como un continuo de alternativas escalonadas.

Partiendo de tales premisas, surgieron diferentes modelos en cascada, que - de hecho - son propuestas de provisión de servicios, entendiendo los mismos como un conjunto flexible e independiente, siendo ubicados los alumnos no en función de su nivel de discapacidad sino en función de la necesidad educativa que precisen, posibilitando que el alumno pueda pasar de un nivel a otro y cuyas actuaciones básicas, siguiendo a Fernández Nares (2002:255), giran en torno a:

- Creación de unas prácticas organizativas que respondan a la necesidad, frente a la atención puntual. Se trata de un planteamiento educativo sobre servicios de apoyo.
- La intervención desde la coordinación entre los diferentes agentes, instituciones. Se trata de la acción de los equipos por encima de las personas.
- La construcción del propio currículo que responda a las auténticas necesidades educativas y formativas del alumno. Se trata de posibilitar la autonomía curricular.

Los modelos organizativos que atienden a la diversidad deben ser integradores e inclusivos. Dentro de los llamados “modelos en cascada”, los modelos de Demo y Reynolds, afirma Lorenzo Delgado (2002c:209),..recogen bastante bien las soluciones que la organización escolar ha brindado y sigue brindando para aquellas propuestas educativas o aquellos centros que quieren caminar hacia una plena integración de la diversidad de necesidades que, en lo educativo tienen los alumnos. Por ello, se utilizan como representativos de otros, que han surgido en el contexto en la atención a las necesidades educativas especiales.

Diversos autores como Dueñas¹⁹ (1989), Torres González y Sánchez Palomino²⁹ (1997), Sola Martínez y López Urquizar²⁹ (2000) han revisado los modelos organizativos – cuyas aportaciones comentamos siguiendo a Fernández Nares (2002: 240 – 249) a continuación - entre los que se incluyen los siguientes:

- Modelo de Reynolds (1962)
- Modelo de Demo (1970)
- Modelo de Cape y Anderson (1977)
- Modelo de Gearhart y Weishahn (1976)

¹⁹ Citados por Fernández Nares, S.,2002: 240

La escuela en casa

- Modelo de Zigmond (1988)
- Modelo de Brennan (1988)
- Modelo de Hegarty y Pocklington (1989)

Reynolds entiende que la enseñanza especializada no siempre tiene que estar localizada en un centro específico, sino que podía llevarse en unos emplazamientos intermedios entre el centro especial y el centro ordinario. Su modelo consta de ocho niveles educativos de emplazamiento y tres niveles de servicios no educativos.

El modelo de Demo modifica el sistema de Reynolds, proponiendo su propia cascada de servicios. Considera Demo la educación especial como un instrumento para facilitar el cambio educativo (Sánchez Palomino y Torres González, 1998b:334).

El modelo de Cape y Anderson – desarrollado en Inglaterra - establece, como los anteriores, niveles de integración de manera escalonada, de tal manera que en el primero se sitúan a las “clases ordinarias, sin ayuda especial”, siendo en el último (nivel 8) el reservado a la “escuela especial residencial con internamiento.”

Gearhart y Weishahn estructuran su modelo en forma de pirámide invertida con diez niveles y en ellos diferencian la “clase normal sin ayuda adicional” (nivel 1) de la “escuela residencia” (nivel 10).

El modelo de Zigmond plantea la integración considerando variables como el tiempo total que el alumno pasa con el profesor de educación especial, y la proporción de educación especial que contempla el currículo impartido, de todo lo cual aparecen seis tipos de trabajo más o menos compartido.

Brennan que se apoya en el Informe Warnock, presenta nueve niveles, agrupados entre sí en función de las características comunes y referidos a niños con n.e.e. En los tres primeros niveles, el alumno se integra en la escuela ordinaria, que van desde una clase normal con “todos los apoyos y ayudas necesarias”, hasta una clase o unidad especial con “períodos de asistencia a una clase normal y plena participación en la vida de la comunidad y en las actividades extracurriculares”. En los tres niveles siguientes el alumno se inscribe a una clase especial, pero dentro del marco escolar normal. Por último, los últimos niveles contemplan un ámbito de educación con programas “sanitario - asistenciales”, a corto y largo plazo en los hospitales, así como la enseñanza a domicilio.

El modelo de Hegarty y Pocklington realiza la siguiente distribución en las formas de estructurar la integración:

- A. Aula ordinaria sin apoyo
- B. Aula ordinaria con apoyo para el profesor.

- C. Aula ordinaria con apoyo especializado fuera de clase.
- D1. Aula ordinaria como base y unidad especial a tiempo parcial.
- D2. Aula especial como base y clase ordinaria a tiempo parcial.
- E. Aula especial a tiempo completo dentro de la escuela ordinaria.
- F. Aula especial a tiempo parcial / escuela ordinaria a tiempo parcial.
- G. Centro especial a tiempo total.

Los modelos basados en estructuras de servicios se presentan como un continuo de alternativas escalonadas que van desde la integración total hasta la atención a niños deficientes en régimen de internado. Desde las posiciones mantenidas a lo largo del capítulo, compartimos con Sánchez y Torres (1998b:333) el que “estos modelos habrán de ir sustituyéndose paulatinamente por otros que tiendan hacia ámbitos educativos más normalizados y menos restrictivos, representados fundamentalmente por el aula ordinaria, como medio de ofrecer respuestas a las necesidades educativas especiales. ”

En la actualidad - hoy por hoy, en estos primeros años del siglo XX en que surge la alternativa escolar que analizamos - nos encontramos entre la integración y la inclusión como perspectiva escolar ante la diversidad. En la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos diferentes, las políticas educativas optan por implantar modelos basados en estructuras de servicios frente a modelos de organización administrativa, predominando el modelo de servicios por lo que justificamos su consideración - en este trabajo - desde tales premisas.

Los modelos basados en servicios se caracterizan por no ser categoriales, ya que los alumnos no se incluyen en un determinado nivel o modalidad educativa en función del tipo y grado, deficiencia o característica que poseen, sino de acuerdo con una valoración exhaustiva y detallada de las necesidades educativas de los mismos.

Aparece así un continuo de posibilidades educativas organizadas según niveles de integración, en donde sólo desde ciertas modificaciones de la dinámica organizativa de los centros se pueden desarrollar auténticos programas de integración y ésta, a su vez, es capaz de provocar, por sí misma, innovaciones en lo que se refiere a la flexibilidad organizativa. (Zabalza, 1990)

Sánchez y Torres (1998b:334) recogen las ventajas aportadas por Reynolds y Birch sobre estos modelos denominados “en cascada”:

La escuela en casa

- Una de las principales metas de estos modelos es la de proporcionar cobertura a las clases ordinarias.
- Proporcionar un marco restrictivo a estos estudiantes sólo cuando sea imprescindible.
- La demarcación entre educación especial y general desaparece para que la adaptación se lleve a cabo más fácilmente y esté regida por las necesidades educativas de los estudiantes.
- Los profesores regulares y especiales colaboran en la participación de las responsabilidades con los estudiantes.
- Este modelo persigue el que los alumnos con n.e.e. se eduquen en clases regulares.

Siempre a las soluciones de mayor segregación se acude a las situaciones extremas, en las que no es posible una alternativa anterior a la escuela. Y si se hace un análisis en profundidad de los modelos, las soluciones organizativas son fundamentalmente cuatro. Prácticamente coincidentes con las que iniciamos este epígrafe:

- 1.- Centros especiales de educación especial.:
- 2.- Aulas de educación especial en centros ordinarios,
- 3.- Aulas de apoyo en centros ordinarios.
- 4.- Aulas ordinarias (con grupos heterogéneos) en centros ordinarios, cuya culminación la constituye hoy la llamada escuela inclusiva.

Comprobamos que se implantan modelos basados en estructuras de servicios frente a los modelos de organización administrativa - siguiendo la clasificación establecida por Dueñas (1991) - como alternativa a los tradicionales emplazamientos segregados.

Pero aún se demanda - por un lado - que la atención a la diversidad necesita de un clima global sensible que permita mejorar la situación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, basada en el compromiso y las actitudes de profunda tolerancia hacia el hecho diferencial sin establecer categorías en donde el alumno y el profesor se sientan apoyados. Y por otro la necesidad de que la escuela ofrezca prácticas educativas coherentes con la diversidad y las n.e.e. planteadas, supone la adopción de planteamientos organizativos flexibles que propicien el cambio y la innovación en centros educativos en razón de su propio contexto y cultura.

Se trata de potenciar y generar un modelo de escuela que propicie no sólo un discurso y unos contenidos claros, sino que además esté configurada como una institución que apuesta por la innovación y la ilusión, y abierta al

compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa.

Las respuestas ofrecidas por la organización de servicios (integración e inclusión), en primer lugar van asentándose en el proceso de reconceptualización del término de necesidades educativas especiales y en segundo lugar, en las estructuras organizativas que se generan en la estrategia de normalización. Los modelos de “cascada de servicios” versionados por los autores y adaptados a los sistemas educativos tienen la forma de pirámide invertida, que partiendo de la conceptualización, de la concepción del contexto como único elemento normalizador e integrador, señalan diferentes niveles de mas a menos normalización, que nosotros nos atrevemos a sintetizar (Cuadro 19, en página siguiente).

En los distintos modelos se contemplan la educación en hospitales (u otros establecimientos) y la educación a domicilio, servicios que abordamos a continuación, tomando como referencia el de Reynolds, junto a los ocho niveles escolares y tres entornos educativos extraescolares

2 Actuación diferenciada por emplazamiento.

Los alumnos y alumnas que por razón de enfermedad o convalecencia de larga duración - por tratarse de enfermedades crónicas –tienen imposibilitada su asistencia al centro educativo, tienen el absentismo como la primera necesidad educativa, independientemente de las derivadas de la secuela y los tratamientos (en caso del niño enfermo de cáncer) que contribuyen aún mas a prolongar la privación escolar (González-Simancas y Polaino-Lorente, 1990:151). Deprivación que puede ocasionar traumas y problemas conductuales, recibiendo atención por medio de dos tipos de actuaciones diferenciadas:

- El programa de Aulas hospitalarias en Centros Sanitarios, que atiende a los niños y niñas hospitalizados por periodos de media y larga duración en la red de hospitales del Servicio sanitario.
- El programa de Atención Educativa Domiciliaria en el que intervienen profesores y profesoras itinerantes en coordinación con los docentes del centro educativo en el que están matriculados.

De la primera actuación nos ocupamos a continuación, de la segunda (Atención Educativa Domiciliaria) nos ocupamos en el capítulo siguiente, dada la estructura del presente trabajo.

La atención educativa hospitalaria, (conocida como Aulas hospitalarias) es una respuesta educativa a los problemas derivados de enfermedad (en nuestro caso el cáncer). Los centros hospitalarios cuentan entre sus servicios para paliar el impacto producido con personal docente para la intervención

La escuela en casa

educativa con el objetivo de afrontar la normalidad (paliando la pérdida y ruptura con el proceso escolar) y favorecer la reincorporación posterior a la vida escolar.



Cuadro 19. Gráfico síntesis de “Cascada de Servicios”.

La provisión de servicios educativos – según Grau (1993:75 y 2001:134-145) en los centros hospitalarios españoles está presente en los siguientes textos legales:

- Ley de Integración Social del Minusválido 13/1982 de 7 e Abril, en el 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 ellos dependientes, de la Seguridad Social, de las Comunidades Autónomas y de las Corporaciones Locales, así como de 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 dichos centros”

- La disposición adicional segunda del real Decreto 334/ 1985 de 6 de Marzo, sobre la Ordenación Educativa Especial, dice: “Las Administraciones educativas podrán concertar con las instituciones sanitarias públicas, tanto infantiles como de rehabilitación, así como aquellas que tengan servicios pediátricos permanentes, el establecimiento de dotaciones pedagógicas

necesarias para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los niños en edad escolar internados en ellas.

Las mismas previsiones podrán adoptarse con respecto a los establecimientos sanitarios privados que regularmente ocupen cuando menos la mitad de sus camas con enfermos cuya estancia y atención sanitaria sean abonados con cargos a recursos públicos.

Asimismo, las administraciones educativas concertarán con los centros asistenciales públicos y, en su caso, privados, la atención pedagógica de los niños en edad escolar afectados por disminuciones o inadaptaciones que en ellos se hallen atendidos.”

- La ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) hace referencia a las escuelas en los hospitales.

- En 1991 se elabora el documento sobre Aulas Hospitalarias y se crea el Programa de Educación Compensatoria par las Aulas Hospitalarias.

- Los Reales Decretos que desarrollan la LOGSE, en relación a los alumnos con n.e.e., 696/1995, de 28 de Abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con n.e.e. y el 229/1996 de 28 de Febrero, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, establecen la creación de las unidades escolares de apoyo en los centros hospitalarios..

- El Ministerio de Educación y en su caso las Consejerías de Educación han firmado convenios y /o acuerdos con el Ministerio de Sanidad o las Consejerías del ramo al respecto.

- Las distintas comunidades Autónomas han dictado disposiciones sobre las unidades educativas hospitalarias. En Andalucía la ley 9/99 de 18 de Noviembre de Solidaridad en educación establece (art.:21) que la Consejería de Educación garantizará la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria que por razones de enfermedad no pueda asistir a centros docentes ordinarios y cuando estén hospitalizados serán atendidos en aulas hospitalarias.

- El Plan de Humanización de asistencia hospitalaria, en su punto 10,,prevé la presencia de un maestro en los hospitales, en el área de infantil, para evitar la pérdida escolar.

Siguiendo las aportaciones se la misma autora y de la Resolución de 15 de Julio de 1995 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, enumeramos el papel de la escuela en el hospital:

La escuela en casa

- Compensar o rehabilitar las posibles deficiencias derivadas de las secuelas de los tratamientos profilácticos)
- Desarrollar los programas escolares en colaboración con la escuela ordinaria.
- Relajar y anular la ansiedad y el estrés a través de actividades lúdicas y recreativas.
- Distraer y animar al niño para que se sienta vivo y feliz, estimulando y desarrollando todos los aspectos de su desarrollo
- Desde el aula hospitalaria se llevan a cabo los programas de intervención educativa, pero, a su vez, coordinados con el centro educativo al que asiste el niño, de tal manera que éste pueda reincorporarse a ella sin dificultades. Las funciones del profesor en ésta son de muy diversa índole, pues - por un lado - hay que tener en cuenta las funciones enumeradas y - por otro - la situación física del niño, su edad, desarrollo del tratamiento, su hospitalización o atención en el hospital de día.

González Simancas y Polaino-Lorente (1990:80–89) señalan tres enfoques de la pedagogía hospitalaria: "Un enfoque que podríamos conceptuar como predominantemente formativo, de ayuda al perfeccionamiento integral de la persona, aún en una situación anómala". Otro instructivo o didáctico "centrado en las tareas de enseñanza y aprendizaje, necesarias para recuperar, mantener y facilitar la reanudación del proceso de formación intelectual ...especialmente... de los niños hospitalizados." Y el último denominado de intervención psicopedagógica para "procurar un más eficaz ajuste y adaptación a las condiciones típicas de esta situación". Para tales autores, el enfoque instructivo es el que ha caracterizado la intervención pedagógica en los hospitales infantiles.

Desde tales aulas, se atiende educativamente al alumno con enfermedades que requieren hospitalización durante la escolarización obligatoria, La acción educativa desarrollada en el hospital parte de la coordinación con la escuela donde está escolarizado el niño de tal manera que los programas se confeccionan conjuntamente entre los profesores del hospital y los del centro escolar y existe una comunicación e información de la problemática del niño entre los profesores de ambas instituciones.

Programa que lleva funcionando desde 1988, en cumplimiento de un compromiso institucional entre las Consejerías de Salud y Educación. El acuerdo entre ambas Consejerías dice: "Ambas Consejerías, en el marco de sus respectivas competencias, son conscientes del, problema que representa la marginación en el proceso educativo de los niños y niñas en edad escolar que, por su hospitalización prolongada por motivos de enfermedad en instituciones sanitarias dejan de asistir temporalmente a su centro educativo" (Acuerdo entre las Consejerías de Salud y Educación de la Junta de Andalucía, 8-07-1998)

Derivado de tal acuerdo, el programa de aulas hospitalarias se lleva a cabo en los centros hospitalarios del Servicio Andaluz de Salud. Los profesores y profesoras de estas aulas, con dependencia orgánica de la Consejería de Educación y Ciencia, trabajan en coordinación con el profesorado de los centros docentes que ejercen la tutoría y con los responsables provinciales del Área de Solidaridad y Compensación educativa, Cuentan también con el apoyo del Equipo de Orientación Educativa de la zona donde está ubicado el hospital.

Aún más, la atención educativa del niño enfermo con cáncer ha de ser parte integral del programa de tratamiento médico y constituir una labor compartida con los padres, profesores y personal sanitario. Entre las razones que se pueden esgrimir para su incorporación podemos señalar, siguiendo a la doctora Grau Rubio (1999:61):

- a) La continuidad escolar del niño (escuela – familia – hospital) transmite un mensaje de esperanza en el futuro.
- b) La atención educativa integral le permite desarrollar sus habilidades sociales y cognitivas. Es imprescindible contar con un programa escuela / hospital bien definido y organizado que incluya: las aulas hospitalarias, la atención domiciliaria y programas de preparación para la vuelta al colegio.

Desde tal servicio educativo, dentro del sistema sanitario, el maestro hospitalario ha de integrarse en el equipo de tratamiento. Profesional de puente entre la familia, el hospital y la comunidad educativa cuyo perfil es el de un conocimiento del currículo, del sistema educativo y de los programas de educación especial. (Grau, 1999:61). Los facultativos y personal de enfermería - responsables del seguimiento de la enfermedad del niño hospitalizado - deben ofrecer a los maestros una información específica relacionada con la situación de cada niño. La información que los mismos darán a los maestros incluirá los siguientes apartados: tipo de cáncer y tratamiento, factores que afectan a la atención del paciente, privación escolar, interacción social, cuidado médico, secuelas neurológicas, efectos educativos de los tratamientos profilácticos del S.N.C, factores de riesgo para poder planificar adecuadamente las ausencias del niño en la misma y en tal caso la respuesta educativa (organizar los apoyos, realizar las adaptaciones curriculares y conseguir la aceptación) , evaluando cada caso en colaboración con la escuela de origen de acuerdo con la evolución de los tratamientos (remisión, recidivas, fase terminal, curación, supervivencia a largo plazo).

Por consiguiente, desde este servicio educativo -mientras el niño esté hospitalizado, y una vez que su estado físico lo permita -, se inicia y lleva a cabo el trabajo escolar en el aula hospitalaria, cuyo fin máximo es continuar, en la medida de lo posible, el proceso educativo de cada alumno hospitalizado, desde los siguientes objetivos:

- Favorecer el desarrollo global del niño en todos sus aspectos.

La escuela en casa

- Evitar la marginación del proceso educativo del niño hospitalizado y paliar el síndrome hospitalario mediante la continuidad de las actividades escolares.
- Evitar el aislamiento social al no poder asistir al centro escolar y posibilitar los procesos de relación y socialización del niño hospitalizado con otros compañeros/as que estén en la misma situación que él.
- Compensar o rehabilitar las posibles deficiencias (secuelas neurológicas).
- Desarrollar programas escolares en colaboración con la escuela
- Relajar y disminuir el estrés a través de actividades lúdico-pedagógicas.
- Distraer y animar al niño.
- Facilitar la integración escolar tras el largo período de ausencia del centro escolar.

La atención escolar hospitalaria se lleva a cabo en la institución sanitaria a través de las aulas hospitalarias. Mencionar - finalmente – que fue hacia el año 1912 cuando el Ministerio de Educación reconoció la existencia de la escuela en el marco hospitalario, siendo en el año 1944 cuando se empieza a valorar el trabajo que los maestros realizaban en los hospitales. Las primeras unidades – como tales – a modo de pedagogía terapéutica para niños con problemas de salud parece ser que fueron los Hermanos de San Juan de Dios los que las implementaron. María Soriano – quien fuera pionera de la Educación Especial en España, abrió una escuela para niños enfermos en el Hospital Infantil de “La Paz” en Madrid. (Fernández, Leivas y Somoano, 1994)²⁰.

3 Apoyos específicos: Articulación

En el capítulo primero tuvimos ocasión de exponer que la enfermedad - y en particular la oncológica - puede llevar aparejada una serie de secuelas. En nuestro caso su patente ha sido la ceguera adquirida por la paciente a partir de aquella.

La educación de las personas con ceguera y deficiencia visual exige la presencia de equipos multiprofesionales especializados y recursos materiales específicos que ayuden a enfrentarse a su nueva situación a la persona que la padece. También al sistema educativo, a la escuela, para ayudar a los

²⁰ Citados por Grau Rubio, 2001:25

profesionales que atienden educativamente a los niños y niñas con tal necesidad educativa, durante el período escolar.

De ahí que titulemos como “apoyos específicos” este epígrafe, que variarán según el tipo de enfermedad y la secuela producida. Por la secuela y problema visual de nuestro caso, hacemos mención a los Equipos Específicos de Atención Educativa a Ciegos y Deficientes Visuales (recursos humanos) y la tiftotecnología (recursos materiales).

1- Recursos humanos:

En este caso, se trata del Equipo Específico de Atención Educativa a Ciegos y Deficientes Visuales. Tal equipo – en Andalucía - está formado por personal ONCE – JUNTA de Andalucía dentro del marco de un Convenio de colaboración entre ambas entidades. Es un equipo multidisciplinar formado por el oftalmólogos, ópticos, optometristas, psicólogos, pedagogos, maestros, trabajadores sociales, estimuladores y rehabilitadores visuales e instructores. (Bueno, Espejo y Rodríguez, 2000a:121).

En el desempeño de sus competencias, los profesionales de los centros educativos cuentan con tales equipos para el asesoramiento y apoyo a la acción educativa interviniendo de manera específica. A tal equipo corresponde y compete:

- La evaluación del potencial de la capacidad visual y de otros aspectos concomitantes a la baja visión y ceguera, del aprendizaje y de los logros educativos específicos.
- Identificar el nivel de funcionamientos de las respectivas áreas.
- Elaborar un proyecto de actuación.
- Aplicar técnicas, estrategias y procedimientos que influyan en el proceso educativo del educando ciego, desde las competencias profesionales de cada uno de los miembros del equipo.

Siguiendo a los mismos autores (Bueno, Espejo y Rodríguez, 2000a:121-122) señalan los siguientes objetivos, como cometido de los equipos:

- Diagnosticar la naturaleza de la extensión y el tipo de problema visual, prescribir las ayudas ópticas y no ópticas necesarias y compartir los distintos aspectos que puedan afectar a su integración.
- Efectuar la valoración multidimensional en el momento de su detección, de manera periódica, o ante la demanda razonada por parte de otros profesionales que interactúan en su proceso educativo, de aspectos como el funcionamiento visual, las

La escuela en casa

necesidades e intereses en las áreas de orientación y movilidad, y de las habilidades de la vida diaria, la aceptación del problema visual, el nivel de integración, y sus necesidades a nivel escolar, el uso de técnicas instrumentales, la necesidad y capacitación en el uso de material específico, el nivel de competencia curricular y las posibles dificultades en las distintas áreas del currículo y situación socio-económica de la familia.

- Elaborar propuestas de intervención inicial y su revisión de manera continuada acorde con los programas y dificultades que pudiera presentar.
- Potenciar el resto visual remanente, si lo hay, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos de carácter específico y a través del entrenamiento en el uso de los auxiliares ópticos prescritos.
- Potenciar su capacidad de información a través de otros sentidos mediante la aplicación de programas de estimulación multisensorial, y del uso del equipamiento específico.
- Instaurar requisitos y técnicas formales que posibiliten la orientación y el desplazamiento en el espacio, la autonomía personal y habilidades de vida diaria.
- Asesorar a los profesionales que intervienen en el proceso educativo del alumnado de baja visión sobre las características de la deficiencia visual en general, las características que lleva consigo la anomalía visual, las condiciones favorables para un buen funcionamiento visual, la incidencia de la deficiencia visual en la actitud y comportamiento, las técnicas, proceso y evolución de la intervención específica, las técnicas, instrumentos y adaptación de material y otras medidas para lograr el acceso al currículo, y las sugerencias en cuanto a la adaptación de elementos curriculares.
- Coordinarse con los profesionales de la educación a fin de llevar a cabo conjuntamente el bagaje de tareas necesarias encaminadas a favorecer el proceso enseñanza – aprendizaje del alumnado ciego, correspondiendo a los profesionales del Equipo Específico de Atención a Ciegos y Deficientes Visuales la valoración multidimensional de carácter específico: la participación en la evaluación psicopedagógica; la colaboración en la instauración de hábitos de estudio y técnicas de trabajo intelectual; la colaboración en la elaboración de adaptaciones de acceso: modificaciones y provisión de recursos especiales, materiales de comunicación, etc.; la enseñanza y el adiestramiento en las áreas específicas (la estimulación multisensorial, visual, táctil,

fundamentalmente, el sistema braille, la Orientación y movilidad, los hábitos de vida diaria y la instrucción en el uso de instrumentos específicos); la coparticipación en la adecuación de elementos básicos del currículo a las necesidades derivadas del déficit visual, cuando sea necesario, interviniendo en la elaboración, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares que precisen, así como aportando material adecuado para ello; la coparticipación en la orientación personal y vocacional-profesional; y facilitar el refuerzo educativo. De cara a complementar el desfase o las dificultades en el seguimiento del currículo, en coordinación con el profesorado de los centros educativos.

- Asesorar y orientar a las familias y tutores sobre cuestiones relacionadas con su implicación en la tarea educativa, potenciando su papel como agente de primer orden, tales como la valoración inicial efectuada; las características que conlleva el déficit visual y de sus repercusiones funcionales: la necesidad de actualizar la información médica, óptica, oftalmológica; la necesidad de potenciar la autonomía personal relativa a la organización del material escolar; la planificación de las actividades específicas de los profesionales especialistas en visión, dando respuesta a las posibles cuestiones que se planteen; la necesidad de que adquiera hábitos y técnicas de estudio, y de proporcionar en el domicilio condiciones de estudio adecuadas; los materiales didácticos, lúdicos y de ocio más adecuados; la necesidad de potenciar la autonomía personal en actividades de autocuidado, higiene, etc.; los materiales específicos existentes y sobre cuáles son más adecuados a sus características
- Asesorar y orientar a la familias sobre prestaciones al estudio; cuáles son los recursos técnicos y adaptaciones más adecuadas; tramitación de documentos...

Tales equipos multiprofesionales – desde tan amplio campo de competencias – apoyan a los docentes en los centros educativos desde la coordinación técnico – docente que se crea para que redunde en beneficio del proceso enseñanza – aprendizaje del alumno sujeto a tal deficiencia y características. Dicha coordinación se traduce en el Plan Individualizado de Atención del curso escolar. Tal plan (PIA) incluye las siguientes áreas: Atención Temprana, Áreas de Intervención educativa con el alumno y el Asesoramiento y apoyo didáctico. Destacar desde nuestra perspectiva educativa y escolar la Orientación personal, escolar y vocacional, las técnicas instrumentales básicas, las adaptaciones curriculares y de acceso, el asesoramiento al profesorado y al centro, así como la coordinación con otros profesionales y equipos. Aspectos todos ellos que se contemplan en el plan. (González, López y Piedra,2002 :27).

La escuela en casa

Desde los equipos Específicos de Atención Educativa a Ciegos y Deficientes Visuales, se intervendrá:

- Realizando las adaptaciones de acceso al currículo: modificaciones y/o provisión de recursos espaciales, materiales y comunicación:
 - a) Propiciando la adaptación de espacios y aspectos físicos a sus necesidades mediante: propuestas a los centros educativos, orientando sobre las ubicaciones más idóneas dentro del aula, información y disponibilidad del mobiliario adecuado (mesas adaptadas..)
 - b) Potenciando el uso de las técnicas más adecuadas que le permitan acceder lo más eficazmente posible a la información mediante: la búsqueda de condiciones más favorables para la utilización del sistema lectoescritor, el entrenamiento en el manejo de los auxiliares ópticos y no ópticos, la incentivación de la escritura y la lectura a través del uso de materiales auxiliares y materiales adecuados y la enseñanza en el manejo del libro hablado, del sistema braille.
 - c) Efectuando la provisión de los recursos favorecedores del proceso enseñanza – aprendizaje mediante la elaboración y gestión del material adaptado destinado al alumno y a su profesorado: ampliación de textos, esquemas, mapas, textos (en braille, en audio, transcripciones..)
 - d) Proponiendo, cuando no se haya contemplado desde el propio centro educativo, la adecuación de las actividades a las posibilidades del alumno mediante la simplificación, modificación, adición, supresión, cambio en la secuenciación o aporte de información complementaria y/o tiempo a ellas dedicadas
- Adecuando los elementos básicos del currículo (cuando sea necesario):
 - a) En la elaboración, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares.
 - b) En la evaluación psicopedagógica previa a la adaptación curricular.
 - c) Sugiriendo o propiciando a los profesionales competentes (docentes, tutor, apoyo..)la oportunidad de evaluar la procedencia de iniciar el proceso de adaptación de

elementos básicos del currículo , cuando así se considere oportuno.

- Efectuar la orientación personal del alumno:
 - a) Facilitando el proceso de maduración personal informando y fomentando la participación en actividades programadas, asesorando en la planificación y desarrollo de planes de acción tutorial, colaborando en la elaboración de programas – a demanda del profesor tutor – de programas de apoyo.
 - b) Contribuir a la mejora de la autoestima del alumno colaborando en la aplicación de programas de madurez, toma de decisiones, socialización, derivando a especialistas – cuando sea necesario -, concienciando a los compañeros de aula e informándoles de la necesidad de las ayudas ópticas y otro material específico.
 - c) Valorando el estilo de aprendizaje (motivación, ejecución de tareas, nivel de participación en el aula, rendimiento..) y sus aptitudes (inteligencia, lenguaje, atención, memoria, razonamiento, capacidad de análisis/síntesis..)

- Aportar orientación vocacional:
 - a) Colaborar en la planificación de actividades de orientación vocacional – profesional.
 - b) Participar en la valoración de aptitudes e intereses mediante la aplicación de pruebas.
 - c) Compartir información sobre las características de las futuras opciones educativas y profesionales.
 - d) Aportar distintas salidas académicas y profesionales.

- Anticiparse a los desfases y/o dificultades de la etapa educativa mediante, junto a los Equipos de Orientación Educativa:
 - a) La instauración de hábitos de estudio.
 - b) Técnicas de trabajo intelectual.
 - c) Aplicación de programas individuales o complementarlos

- Facilitar las técnicas instrumentales: Braille / Tinta.

La lectura y escritura son dos aprendizajes básicos y constituyen los dos pilares en los que se va a apoyar toda la vida escolar. El código de lectoescritura será el elemento principal que distinguirá a los alumnos ciegos o deficientes visuales del resto de alumnos.

La elección de un código u otro (braille/tinta) vendrá determinado por el problema visual y su pronóstico. Las actividades que se propondrán irán encaminadas al reconocimiento del sistema braille, como signo generador. El aprendizaje del braille es lento y requiere un alto grado de disciplina y concentración, siendo un proceso poco motivador, pues no hay reforzamiento visual.

2 - Recursos técnicos:

Cada día asistimos a la aparición de nuevos avances tecnológicos, cuya aplicación es relevante en el campo de las necesidades educativas especiales, haciendo posible el acceso al aprendizaje en muchos de los sujetos en el que éste estaba bastante condicionado y permitiendo mayor normalización.

La tiflotecnología es el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los ciegos y deficientes visuales los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología. Puede decirse que es la tecnología especial para personas con discapacidad visual.

Los alumnos ciegos y deficientes visuales asisten a clase usando dispositivos tiflotécnicos, lo que les permiten desenvolverse. Tales dispositivos se pueden dividir en dos grupos:

- Aquellos cuya misión principal consiste en facilitar o permitir el acceso de las personas ciegas o deficientes visuales a la información de un ordenador.
- Aquellos que, si bien pueden ser conectados al ordenador para intercambiar información, tiene un funcionamiento autónomo y una utilidad propia. Son dispositivos que han representado un nuevo medio de trabajo en el aula de gran utilidad, tanto para los alumnos como para los profesores.

Estos autores señalan que los ordenadores utilizados por tales alumnos no son especiales, sino que son los usados por cualquier otra persona que no padezca ningún tipo de discapacidad, lo que sí es específico son los periféricos que se instalan en ellos para que estas personas puedan acceder a la información. Los sistemas de acceso son diferentes, dependiendo de que el usuario posea o no un resto visual aprovechable, ya que esto implicará que el sistema de acceso sea visual, táctil o parlante. Por otra parte, todos estos dispositivos han ido evolucionando paralelamente al avance de la informática en general:

- Sistemas de acceso visual: Se utilizan programas de ampliación del tamaño de los caracteres, que actúan sobre la pantalla de una forma similar a una lupa electrónica, de tal manera que permite leer la información sin necesidad de acercarse al monitor.
- Sistemas de acceso táctil: línea braille: La línea braille es uno de los dispositivos tiflotécnicos que pueden utilizar las personas ciegas totales para acceder al ordenador, ya que tiene como función representar en braille la información.
- Sistemas de acceso parlantes: síntesis de voz: Los sintetizadores de voz tienen como función verbalizar la información que el usuario del ordenador está tecleando en cada momento o el texto que ya está escrito,

Además de los dispositivos mencionados, las nuevas tecnologías han renovado en campo de los dispositivos tiflotécnicos de alta tecnología utilizados a diario por las personas deficientes visuales. De la gran variedad que existe en la actualidad, destacamos los dispositivos de mayor utilidad en la educación:

- Braille hablado: Es uno de los aparatos de más aceptación. Físicamente es muy parecido a una pequeña caja (de poco peso) dotado de un teclado braille a través del cual se ejecutan las órdenes de manejo y se teclean los caracteres que se han de grabar. El aparato va respondiendo mediante la voz, permitiendo al usuario controlarlo a través de los mensajes verbalizados.. El braille hablado puede servir también como dispositivo de acceso a la información de un ordenador ya que, si se utiliza en combinación con determinados programas funciona como síntesis de voz.
- PC hablado: Es un microordenador compatible, que permite introducir datos mediante el uso de un teclado braille, utilizando un sintetizador de voz para relacionarse con el usuario. Estamos ante un dispositivo portátil, específico para personas ciegas y deficientes visuales que ofrece las ventajas y opciones del braille hablado, además de ejecutar programas ordinarios de informática.
- Sistema de reconocimiento óptico de caracteres: Los escáneres y los sistemas de reconocimiento de caracteres no son específicos para personas ciegas y deficientes visuales. No obstante ha facilitado el acceso de los invidentes a los textos impresos, escaneando el texto, procesado y enviado al ordenador puede ser leído y tratado por la persona ciega utilizando cualquiera de los sistemas de acceso: línea braille o síntesis de voz. Actualmente el denominado lector óptico compuesto por un escáner al que se le ha dotado de síntesis de voz y memoria propios, destinado a leer textos impresos.

La escuela en casa

Una vez escaneado el texto, lo procesa y verbaliza su contenido.

- Impresora braille: Su función es idéntica a la de una impresora en tinta, si bien los caracteres son impresos en braille. Puede ser conectada a un ordenador braille hablado.

I. DISPOSITIVOS DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	
Sistemas de acceso visual	Ampliación de caracteres pantalla para leer información
Sistemas de acceso táctil	Dispositivo llamado línea braille, representando en braille la información de la pantalla del ordenador, posibilitando a las personas ciegas acceder a través de este código de lectoescritura.
Sistemas de acceso parlantes	Sintetizadores de voz, cuya función es verbalizar la información que el usuario está tecleando o lo que está escrito en la pantalla.
II. OTROS DISPOSITIVOS TIFLOTÉCNICOS	
Anotadores parlantes (Braille y PC hablado)	Ofrecen la posibilidad de grabar información en forma de ficheros que posteriormente puede ser impresa (braille o tinta), intercambiando información con otros equipos (escáner, ordenador)
Sistemas de reconocimiento óptico de caracteres	Permiten el acceso a la información impresa en tinta a través de dos vías: <ul style="list-style-type: none">- Enviándola a un ordenador donde queda almacenada en un fichero.- Mediante la utilización de lectores ópticos dotados de síntesis de voz que verbalizan la información escaneada y procesada.
Impresoras braille	Su función es idéntica a la de una de tinta, sólo que la información impresa está en código braille.

Cuadro.20: Clasificación de los dispositivos tiflotécnicos

Capítulo tercero

ESCUELA EN CASA

“ Es completamente cierto y toda la experiencia histórica lo confirma, que no se conseguiría lo posible si en el mundo no se hubiera recurrido a lo imposible una y otra vez .” (M. Weber, 1919)

Capítulo tercero

ESCUELA EN CASA

Tengamos presente que la educación convencional es uno de los sistemas más resistentes a los cambios. Tal sistema está concebido para formar a los estudiantes antes de su participación en actividades productivas. La sociedad duda que cuanto venía ofreciendo el sistema educativo convencional, cuestiona si servía de veras para que el individuo se defendiese y desarrollase con éxito en la vida. Por ello la búsqueda de alternativas se imponía. (García Aretio,2001:48)

A la escuela actual, ubicada en una sociedad en crisis, se le está requiriendo que responda a las situaciones educativas y sociales cambiantes, provocadas por el tránsito de un prototipo de sociedad a otro. En un contexto donde los medios de comunicación van ejerciendo una poderosa mediatización sobre el proceso cultural y formativo, rompiendo la unificación y uniformidad de las pautas de comportamiento, valores sociales y culturales. Hecho que, aunque viene haciéndose realidad desde mediados de los años cincuenta del siglo pasado, cobra en la actualidad una importancia e influencia desproporcionada al competir con la escuela.

Al hablar de escuela en casa nuestro pensamiento conecta inmediatamente con la teoría de la desescolarización defendida por Illich y Reimer, en aquella sociedad de los años cincuenta del pasado siglo. Movimiento que podríamos significar que surge como alternativa a la escolarización a partir de las constantes recriminaciones a la institución escolar. Sin embargo, tenemos que reconocer que antes de la escolarización o educación racional tuvo lugar la educación natural, reemplazando aquella a esta última. Es decir, ha existido (y existe) una educación natural mas o menos reflexiva y con una organización particular - en función de las épocas históricas - desde las culturas primitivas a la actualidad. Por lo que el sistema escolar es un fenómeno – relativamente – joven, como producto de la sociedad moderna e industrial. Contenidos – centrados en el ayer - que presentamos como **antecedentes** de la escuela en casa.

La escuela se presentó a la sociedad como una idea noble capaz de dar respuesta a los problemas y necesidades educativas en la sociedad en la que nació.. Pero mientras ésta crece y se desarrolla, la educación se concibe como algo que ha de tener lugar en las escuelas o instituciones creadas al efecto, separando a los niños de la educación natural, en familia, en casa, en la comunidad y prepararlos en tales instituciones, en las que, tras los momentos de exaltación, van surgiendo dificultades a medida que van acelerándose las transformaciones socioculturales que por sí sola no es capaz de digerir. Tienen lugar hoy (con base en el ayer) **realidades** más o menos formales, o mas o menos dependientes del sistema educativo que lo complementan en unos casos o abren nuevas vías, aprendiendo desde casa.

La sociedad en la que desenvolvemos nuestras vidas es cada vez más global en su entorno, universalizándose las fronteras de la mayoría de los procesos económicos, culturales o políticos. Pero, a la vez, en su interior, es cada vez más reticular, esto es, compuesta de unidades, cada vez más autónomas necesariamente interconectadas para poder mantener actividad. Estamos pasando a una sociedad reticular o nodal en donde el impacto de la tecnología, como el desarrollo de internet posibilitando la formación a medida, la banca electrónica, las compras virtuales y las fábricas virtuales no son al trabajo educativo ajenos. (Lorenzo Delgado, 2002:201)

La escuela no puede quedar al margen de esta nueva modernidad, sino que debe incorporarse y anticiparse al futuro para ser útil a la sociedad a la que se debe o - al menos - incorporar en sus esquemas de actuación los mismos instrumentos que la sociedad utiliza. Por ello, en este capítulo, hacemos un hueco a las mismas como **retos** - de escuela en casa - para un mañana que ya desde el presente se está construyendo.

En este contexto de cambios y transformaciones, no es extraño que también proliferen alternativas novedosas para las organizaciones. Desde el paradigma técnico - en el que las escuelas son estructuras visibles e importan los resultados y lo evidente - se presentan las ciberescuelas o aulas virtuales, como las instituciones de formación, en todos los niveles educativos - formales y no formales - que se transforman en escenarios virtuales gracias a las nuevas tecnologías de la educación.

3.1 ANTECEDENTES

No nos cabe duda que la educación proporcionada por el sistema educativo institucionalizado constituye sólo una parte del gran proceso educativo. El niño aprende en cualquier lugar y habitualmente sus primeros maestros son sus padres. Gran parte del aprendizaje, fundamentalmente de conductas, tienen lugar en la familia y en otros marcos relevantes de la comunidad. Desde esta perspectiva, siguiendo a Woodhead²¹ (1977), "La escuela no es sólo sino uno de los lugares en los que el niño aprende".

En la familia, en el hogar, en la casa, en el entorno próximo y relevante (comunidad social) las actividades y experiencias que tienen lugar se traducen rápidamente en situaciones significativas, con sentido y permiten el aprendizaje. Son muchos los expertos que coinciden en afirmar que la familia es el núcleo fundamental de la vida afectiva, social y moral de la persona. Corts (1998:89) afirma: "La familia es el origen de las sociedades".

El mencionado autor argumenta que familia y educación aparecen siempre unidas en las sociedades y culturas muy diferentes. Y en todas ellas existe la coincidencia de otorgar a la familia el papel de primer agente educador. La familia, indudablemente es una entidad formativa. Es un derecho y un deber de los padres, por ley natural. Derecho de que los padres no

²¹ Citado por Bouché P.:1987:196

pueden renunciar, pues son educadores por el mero hecho de ser padres. Aznar Minguet (1998:486) defiende tal derecho natural de los padres en la educación de sus hijos. La familia es la primera escuela para iniciar en los niños actitudes de participación, de convivencia, de justicia social, compromiso, responsabilidad y demás valores para la convivencia social. En tal sentido Fernández y Rey (2000:147) se pronuncia: “En ella [en casa, en la familia] los niños realizan su socialización y sus aprendizajes básicos sobre los que se asentarán los futuros.”

A lo largo de la historia se constata una estrecha relación entre familia y educación. Durante siglos, el ambiente del hogar, de la familia fue el estímulo, la orientación y el apoyo educativo del ser humano en la infancia. Desde la casa y la comunidad (vecinos), el niño, fue apropiándose de normas, destrezas, valores, actitudes, conocimientos. El entorno familiar – según deducimos de las opiniones vertidas – proporciona al niño una atmósfera, por lo que se considera a la familia, al hogar familiar, a la casa como una magnífica escuela de educación permanente.. En este sentido nos hacemos eco - como antecedente - de la familia como protagonista de la escuela en casa.

Fuerte e impactante fue el paso que se produjo de una sociedad agrícola a una industrial. La familia sufrió una transformación que llevó aparejado un cambio en las comunidades, en donde se asentaban los valores y acciones educativas por ellas emprendidas respecto a la educación de los niños: la familia se reduce, la vecindad es cada vez más extraña y las calles son lugares mas de paso que de encuentro. En esta transformación, señala Molina y Jiménez (1995:31): “Al niño y a la niña pequeños, además de la necesidad de ser recogidos por “alguien”, mientras sus padres están fuera de casa, les empiezan a faltar ya ocasiones de tener un contacto “natural” con una comunidad y desarrollar un conjunto de actividades propias de su entorno sacionatural. ”.

Nacerán las escuelas bajo la necesidad asistencial, asignándole funciones educativas que eran propias de la familia. Esta – a medida que el mundo del conocimiento se fue ensanchando – hubo de acudir a la institución escolar para que impartiera los conocimientos a sus hijos.

Pero de ser la escuela copartícipe y colaboradora en el proceso formativo y de socialización, pronto monopoliza la acción educativa por lo que surgen los postulados de desescolarización, argumentando que el conocimiento y aprendizaje puede adquirirse por otras vías, al margen de la escolaridad o educación convencional, a la par que cuestionan a la institución por su aislamiento, función selectiva y adoctrinamiento. De ambos principios se reivindica la adopción de enfoques más flexibles. Illich (1972:97) afirma: “ He examinado aquello de que se está convirtiendo en una queja común acerca de las escuelas, una queja que se hace sentir... conduce a muchos a pensar si no será posible concebir un estilo diferente de aprendizaje,” argumentando que muchos grandes hombres han llegado a ser lo que son a pesar de las escuelas. Para él la escuela pierde su legitimidad pedagógica al institucionalizar la educación como única vía posible.

En este trasiego de ideas y principios – desde la perspectiva sociopolítica de cada momento nos ocupamos de la escuela en casa desde el enfoque de **educación familiar** (como primera institución educativa) y de las aportaciones de la **desescolarización** (al quedar instituida la educación- a través de la escuela - como única vía) como antecedentes representativos de escuela en casa

3.1.1 Enseñanza doméstica: educación familiar

Mientras para unos las formas de trato de la infancia anteriores al siglo XIX son una muestra evidente de la falta de afecto a la infancia, ya que, “ en general en el siglo XVII y antes no se concebía a la infancia como una edad con entidad propia que justificase un trato especial en parte en la idea de que unas tasas de mortalidad neonatal e infantil tan elevadas imponían una especie de tabú que impedía a los padres apegarse demasiado a unos hijos cuya vida no tenían muchas probabilidades de salvar” (Wirth²², 1974:330). Otros aseguran - siguiendo el mismo tratado - que:”a lo largo de biografías y memorias dan testimonio de los esfuerzos por alejar las amenazas que pesaban sobre la infancia mediante actos propiciatorios.”

Parece existir un acuerdo de que, independientemente de cada una de las interpretaciones, la familia patriarcal, primitiva comunidad natural, formada por padres, hermanos, abuelos, tíos, primos, vecinos...que vivían juntos, realizaban mancomunadamente las tareas necesarias hacia la infancia. se plasmaban en un proceso doméstico enfatizando las relaciones afectivas y de apego diversificadas. Comenio nos habla en sus obras de la escuela materna, concebida tal institución como ambiente educativo dentro del propio núcleo familiar.

Esta dimensión eminentemente doméstica de la educación infantil, es reconocida en diferentes culturas. Es un hecho – constatado desde la antigüedad - el papel asumido por la familia en la educación de los hijos. La panorámica que ofrecemos se basa en el trabajo de Almenzar Rodríguez (1.998: 8-10) pues, sólo pretendemos testimoniar el hecho (ilustrarlo y conducir la idea) mas que hacer un exhaustivo recorrido histórico:

En Mesopotamia encontramos a la familia como célula social primaria en la que los niños se desarrollan, siendo el padre el responsable de su educación. El código de Hanmurami dictaminaba que, cuando se produce la adopción de un niño y no se ha preocupado por su educación, éste puede volver a su casa.

En Egipto, la educación también era considerada obligación del padre. Una novedad aparece en este escenario, “siendo considerado como ser lúdico, recibía juguetes, más adelante se le obligaba a valerse por sí mismo. Entre los escritos pedagógicos egipcios encontramos enseñanzas que no son otra cosa que consejos educativos que los padres han dedicado a sus hijos, conteniendo

²² Citado por Almenzar Rodríguez 1998

máximas de sabiduría y buenas maneras. La familia judía, regida por el patriarca, tiene su función educadora asegurada desde la primera época (Génesis, 2, 18), siendo el padre el primer educador. A través del Antiguo Testamento encontramos normas y llamadas a la responsabilidad educadora de la familia. Es en los “Proverbios”, en “el Deuteronomio” y en el “Escolástico”, donde de manera especial encontramos los aspectos prácticos de la educación del niño: primeras lecciones de virtud y principios educativos. ” El niño hebreo, también recibía una educación familiar, disciplinaria y dura formándose en la perfección y en la virtud, inculcando a través de la madre las primeras nociones religiosas”.

Entre los pueblos orientales como en China, “el padre tiene que educar a sus hijos desde su más tierna edad, enseñarle a moverse, a mantenerse en pie o a hablar, a conducirse en sociedad.” El pueblo indio, desde sus concepciones religiosas , educaba para la vida.”

En Grecia, salvo en Esparta, la educación de los niños se considera tarea primordial de los padres. En la época clásica, la educación espartana “el padre no era dueño de educar al hijo...lo llevaba a un lugar donde estaban reunidos los ancianos...si era deforme lo enviaba a ... un precipicio,...si no lo era....la madre se encargaba del niño hasta los siete años pudiendo dejarlos en manos de nodrizas”. En Esparta la asociación sustituye a la familia, produciéndose una cierta alteración de actitudes. En el ambiente democrático ateniense, aunque los niños eran vendidos como esclavos, “los padres se preocupaban de prepararlos para la vida dentro de un ambiente de libertad”. En la Atenas clásica nos encontramos con prácticas en las que las familias delegan ciertas funciones educativas a favor de nodrizas y pedagogos, aunque eran considerados como miembros de la familia. Aristóteles en su obra “La Política” aunque reafirma el papel educador de la familia, considera la intervención del Estado para marcar las pautas de tal educación y evitar el libre albedrío.

En Roma, donde la unidad política básica es la familia, desde el Código de las Doce Tablas, el padre es considerado el educador nato, quedando la madre supeditada al varón. La familia romana, “nacido el niño, lo depositaba a los pies del padre reconociéndolo o abandonándolo.” Este hecho es “ el precedente que el derecho occidental ha conocido como patria potestad.” La familia romana no los dejará en manos de nodrizas como los griegos. Reconoce en las disposiciones naturales “(natura, ars et exercitatio)” como los factores válidos para el desarrollo físico, psíquico y ético y como medio de adquisición de hábitos.

En la Edad Media, los niños son considerados adultos en formación. “La filosofía del saber por el saber se pospone y cambia por ideales religiosos en un nuevo concepto educativo: el cristocéntrico, focalizada en la figura de Cristo como educador, pero... sigue siendo una educación, ya eclesiástica, ya seglar básicamente familiar y doméstica”.

Durante el período del Renacimiento lentamente se inicia una transformación en la concepción de la vida del niño. Vives, Montaigne,

Rebalais empiezan a convertirlo en el centro de sus preocupaciones pedagógicas.

El siglo XVII nace con intenciones pedagógicas claras, junto al interés pedagógico, psicológico y social por las aportaciones de Comenio, representando al movimiento pedagógico conocido como realismo. El siglo XVIII, representado por Rousseau y Pestalozzi suponen respectivamente los movimientos pedagógicos del naturalismo y filantropismo. Rousseau proclama el valor de la infancia, siendo el primero que ve al niño como niño. En su obra propone que la infancia es una manera sustantiva y peculiar de ser, de percibir y pensar. Entiende que la educación se inicia desde el nacimiento, debiendo aprovechar desde los primeros momentos la disposición natural del niño para incorporar elementos para su desarrollo. Sobre el segundo, Pestalozzi, al referirse Larroyo (1962:473) a él y a su obra dice: “Se puede hacer hoy una pedagogía contra Pestalozzi, pero no sin Pestalozzi.” Su obra nos aporta los intentos de organizar los procesos didácticos, de enseñanza – aprendizaje, en los que no deja de reconocer y apostar por la madre como eje rector de la educación, considerándola como primera educadora resaltando de ésta su vínculo afectivo con el niño.

En un intento de sintetizar, podemos decir que todo este período realza la convivencia con familiares y vecinos como el centro y la referencia de atención y educación fundada en la sabiduría natural y popular transmitida de generaciones a generaciones. Ha existido y existe una educación natural, irreflexiva, sin organización específica, educación a través de la vida, desde las culturas primitivas hasta la actualidad. Bogdan (1979) dice: que la educación natural típica de las sociedades primitivas, ha venido perdurando a través de los siglos hasta nuestros días. El niño venía siendo educado en el seno familiar a través del contacto con los mayores (observando, copiando...) hasta la nueva corriente de ser tutelado bajo educadores profesionales.

Educación “en manos de profesionales” es la nueva tendencia desde la revolución industrial: Una serie de fenómenos y condicionamientos habidos en el siglo XIX van a dibujar las coordenadas en las que se ubicará la atención a la infancia. La revolución industrial va a traer aparejada cambios en las formas de vida y la generalización del trabajo familiar fuera de los núcleos de residencia. A la par que éstos se reducen en su composición, necesitando que los hijos sean atendidos. Estas transformaciones socioeconómicas llevan aparejadas un cambio en las comunidades en que hasta ahora se asentaban los valores y acciones educativas. La familia se reduce; la vecindad es cada vez más extraña y distante por sus ocupaciones socio laborales -produciéndose un distanciamiento entre mundo laboral y familiar perceptible y significativo; las casas son de difícil convivencia y acceso al vecindario por la ocupación temporal; las calles son lugares de tránsito más que de encuentro.

Nacen así las primeras “Guarderías” y “Asilos Infantiles”, “Orfelinatos” y “Hospicios”, “cuya propia denominación indica la función que la sociedad les tenía asignada.” (Molina y Jiménez,1.995:29). Podemos tratarlas como instituciones benéfico – asistenciales cuyo principal objetivo era encargarse de la custodia de niños huérfanos, o cuyos padres se veían obligados a abandonar

la casa en busca de trabajo. Nacerán las escuelas bajo la necesidad asistencial sustituyendo a las guarderías, se les asignarán funciones educativas que parcialmente desarrollaba la familia, pero unidas a ellas la de la instrucción ante el aumento de conocimientos, y el de facilitar esos encuentros naturales, ya ausentes, convirtiéndose la escuela en comunidad sustituta para propiciar los mismos.

Inglaterra y Francia crean las primeras escuelas maternas o jardines de Infancia: “Infant School” y las “Crèches” respectivamente. En España, la educación preescolar de fines de siglo XIX al XX, cuenta con dos figuras : Pablo Montesino y Andrés Manjón. El primero, considera que la educación del párvulo es de gran trascendencia para la formación posterior. Aunque él considera a la madre como la principal educadora de esta edad, su reconocimiento se debe la creación de la primera Escuela Normal para la formación de maestros y por su obra: “Manual para los maestros de párvulos” (1.850). Andrés Manjón profundamente marcado por su niñez, es conocido por fundar las llamadas “Escuelas del Ave María” de Granada. Preocupado por las niñas que quedaban al cuidado de sus hermanos y de las tareas de la casa, mientras sus padres “buscaban el pan”, entendió que debieran crearse unas escuelas de párvulos par que aquellas, niñera y niños, no se vieran privados de la escuela, aunque recuerda – en sus escritos – los derechos paternos a la educación

Es el momento en que a la educación natural se le presenta otra alternativa educativa y se somete a ella, naciendo la educación institucional, sistemática que llega a nuestros días como fruto de la creciente complejidad de la vida social y cultural. Esta alternativa queda orientada, en principio, hacia un fin concreto, el de transmitir a la joven generación todo cuanto constituye la vida de los adultos. Objetivo derivado de aquella educación natural a la que suplanta.

Aunque podríamos situar el siglo XVI como el de la formación de la escuela, será en el siglo XIX cuando se hace más evidente la necesidad de un enfoque especial. Pues por un lado, iba fallando la cohesión de las viejas comunidades y, por otro, se enfatizaba el conducir la educación hacia un objetivo determinado, tras el inminente desarrollo industrial y su repercusión social, de manera consciente y racionalmente organizada. Estamos pues en situación de entender la escolaridad, como la institucionalización forzada y obligatoria de la niñez. Como un invento de la producción masiva industrial del siglo XIX, cuyo fin es sustituir a la educación natural, preparando para el futuro.

Sin embargo hasta bien entrado el siglo XIX, los niños de clase media, seguían su proceso de aprendizaje en casa con la ayuda de los preceptores. En el contexto español, la escuela en casa o enseñanza doméstica es recogida por Ferrer y Rivero (1906:69) al hacer referencia a la ley de 9 de Septiembre de 1857, cuyo título III es dedicado a la enseñanza doméstica: “La primera enseñanza podrá adquirirse en las escuelas públicas y privadas de primeras letras y en el hogar doméstico. La ley determinará las condiciones con que han de ser admitidos a los otros períodos de enseñanza los que hayan recibido en sus casas la primera.”... “ Art. 40: Todo funcionario público está obligado a

acreditar.... que ha dado a sus hijos mayores de seis años en escuela pública o privada o en enseñanza doméstica la instrucción que determine la ley.”

En definitiva, con esta institucionalización de la infancia y la adolescencia, mediante la asistencia obligatoria a la escuela, se pretendía adaptar a esta población a las condiciones y exigencias de las primeras sociedades industriales y solucionar así los problemas de la masa analfabeta. Por ello, tras unos momentos de exaltación de la institución especializada en la enseñanza, van surgiendo dificultades internas, aumentando éstas en la medida que van acelerándose las transformaciones socioculturales que la escuela no es capaz de digerir.

3.1.2 **Desescolarización: alternativa escolar**

Empezaremos afirmando que la escuela se ha ido convirtiendo - desde su nacimiento e institucionalización - en un frente, donde las fuerzas socioeducativas han dirigido sus miradas, desatándose bien de forma directa o soterrada una crítica prácticamente continua, aunque con argumentaciones diferentes. Por ello, desde la “crisis” actual, si echamos un vistazo al pasado podemos comprobar que ha habido grandes momentos de crisis. Desde tal perspectiva, nosotros nos atrevemos a asegurar, que pasada la actual convulsión, vendrá otra en el futuro.

En todos los momentos críticos a los que aludimos se han aportado soluciones, vías de salida, en todos los países y épocas. Por ello, si bien la institucionalización de la educación proporcionó un beneficio social, tras unos momentos de exaltación y entusiasmo, surgen dificultades y transformaciones socioculturales, nuevas concepciones pedagógicas, nuevas demandas sociales que la escuela no es capaz de digerir. Planteamiento que con origen en el ayer, es actual y se mantiene: cuál es el papel de la escuela, qué debe ser, cuáles son sus objetivos, qué medios debe utilizar, qué tipo de alumnos debe asumir, qué papel desempeñan los agentes... e incluso si debe existir o pudieran plantearse otras vías y alternativas. Crisis permanente o recriminaciones constantes a la institución escolar que podemos interpretar en la línea que lo hace Debesse y Mialaret²³ (1974, tomo II:49), como “el signo de una sociedad en mutación que no reconoce ya sus valores y su estilo que la escuela propone” Críticas que van correlacionadas a corrientes ideológicas, sociales y filosóficas imperantes en cada momento.

Si la escuela se presentó a la sociedad como una idea noble capaz de dar respuesta a los problemas y necesidades educativas de la sociedad en que nació, con el devenir histórico tal institución aparece cada vez más – a modo de comparación - como un noble edificio al que se le quiere conservar a toda costa y cuyos cimientos se resquebrajan, cuyas paredes se agrietan y sus tejas se desmoronan. Partiendo de esta comparación, surgen las críticas y las alternativas, entre las que encontramos aquellas tendentes a pasar del magistrocentrismo al puerocentrismo, aquellas propuestas que propugnan

²³ Citado por Pérez Gómez A 1997

conceder importancia a la función social de la escuela y – de forma más radical – aquellas que proyectan el “derribo del edificio”. En tal caso estamos aludiendo a la teoría o propuesta de desescolarización como alternativa escolar.

.Sus posicionamientos le llevan a insistir en otros elementos distintos al sistema legalmente establecido. Desde estos planteamientos, se habla de desescolarización, como alternativa al monopolio institucional, optimizando un equilibrio entre intereses de vida y libertad de cada uno, para abrir las puertas al aprendizaje informal en el que, según Illich: “La escuela se ha convertido en un problema social; está siendo atacada por todas partes, y los ciudadanos y los gobiernos patrocinan experimentos no convencionales en todo el mundo. Recurren a insólitos expedientes estadísticos a fin de preservar la fe y salvar las apariencias” (1.976:69). “La escuela prepara para la alineante institucionalización de la vida al enseñar la necesidad de ser enseñado. Una vez que se aprende esta lección, la gente... se cierra a las sorpresas que la vida ofrece cuando no está predeterminada por la definición institucional.” (Illich,1976:66).

Este pensador y autor considera que la escolaridad obligatoria ha sido un instrumento del sistema económico para hacer frente a la necesidad de imponer ciertos valores de disciplina y jerarquía en el conjunto de la población. La escuela formal fomenta la aceptación sumisa del orden social, tanto por las materias que transmite como por los valores que implícitamente inculca. En esta circunstancia propone como alternativa eliminar la obligatoriedad de la enseñanza formal, y sustituirla por otras formas de educación en las que predomine la familia y otras instituciones menos formales y menos “carcelarias” que la escuela. Illich considera un error de partida el institucionalizar la educación como única vía posible. Razón por la que argumenta precisamente la pérdida de su legitimidad pedagógica, pues su función básica es la de hacer aprender(actividad) una mercancía elaborada (saber) en una única red (escuela).

Junto a Illich, Reimer se posiciona en similares tesis. En esta línea argumenta: “ Las escuelas esconden un currículo más importante que el que dicen enseñar. El propósito de dicho currículo oculto es propagar los mitos sociales, pues... toda sociedad tiene sus mitos y una de las funciones fundamentales de cualquier sistema educativo es transmitirlos a los jóvenes”. (Reimer, 1986:61). Según él, el mito representa los valores seleccionados, convirtiéndose en una institución más manipuladora que educativa.

Illich y Reimer critican a la escuela como clasificadora de individuos en un proceso selectivo de clases sociales y como transmisora de unas pautas de comportamiento. Por ello consideran que deberían ser reemplazadas. Es interesante la afirmación que hace Illich (1.976:45) sobre la institucionalización de la escolaridad y su justificación: “La sabiduría institucional nos dice que los niños necesitan la escuela. La sabiduría institucional nos dice que los niños aprenden en la escuela. Pero esta sabiduría institucional es en sí el producto de escuelas, porque el sólido sentido común nos dice que sólo a niños se les puede enseñar en la escuela. Sólo segregando a los seres humanos en la

categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela. O el propio Reimer 1986:88): “La gente olvida que antes de existir las escuelas había ya hombres con educación”.

A la crítica en torno a la escuela de Illich y Reimer se une Holt. Si bien, los dos primeros sustentan la idea de aprender en la comunidad y organizar una escuela sin muros, el último argumenta: “Las escuelas deberían ser lugares a los que la gente acudiese para averiguar las cosas que desean averiguar y para desarrollar las habilidades que desean desarrollar.” (Holt,1977:17). Más adelante añade: “Creo que la asistencia obligatoria a la escuela no cumple ya una función válida, ni para las escuelas, ni para los profesores, ni para los alumnos, y que se debería eliminar o, al menos, modificar profundamente.” (Holt, 1977:199)

Illich y Reimer plantean la crítica al sistema escolar, proponiendo como alternativa la creación de una especie de “bancos de conocimiento” a los que cualquier ciudadano podría acceder, permitiendo un sistema voluntario y flexible que se adaptaría a las necesidades de cada persona, evitando la socialización en los valores de disciplina y jerarquía que la escuela fomenta. En palabra de Reimer (1.986:130), la escuela puede quedar sustituida: “ por redes de objetos educativos, modelos de habilidades y grupos de colegas.”

Para ello, propone cuatro enfoques diferentes que permitan al estudiante conseguir el acceso a los recursos educativos y definir y lograr sus propias metas.

1.- Servicios de Referencia respecto de Objetos Educativos que faciliten el acceso a cosas o procesos usados para el aprendizaje formal. Algunas cosas de éstas pueden reservarse para este fin, almacenadas en bibliotecas, agencias de alquiler, laboratorios y salas de exposición, tales como museos y teatros. Otras pueden estar en uso cotidiano en fábricas, aeropuertos, o puestas en granjas, pero a disposición de estudiantes como aprendices o en horas de descanso.

2. Lonjas de Habilidades que permitan a unas personas hacer una lista de sus habilidades, las condiciones según las cuales están dispuestas a servir de modelos a otros que quieran aprender esas habilidades y las direcciones en que se les puede encontrar.

3. - Servicio de Búsqueda de Compañero: una red de comunicaciones que permita a las personas describir la actividad de aprendizaje a la que deseen dedicarse, en la esperanza de hallar un compañero para dicha búsqueda.

4. - Servicios de Referencia respecto de Educadores Independientes: Los cuales pueden figurar en un catálogo que indique las direcciones y las descripciones - hechas por ellos mismos - de profesionales, paraprofesionales e independientes, conjuntamente con las condiciones de acceso a sus servicios.

Esta propuesta desescolarizadora pudiera ser considerada como la teoría y la alternativa más radical para la escuela. La idea básica es permitir una red o servicio que dé a cada persona la misma oportunidad de compartir sus intereses actuales con otros motivados por iguales cuestiones.) Para tal reemplazamiento, los promotores de esta alternativa indican que:

- La atención debe recaer primero en la disponibilidad de la información bajo formas de registros, y en la disponibilidad de los instrumentos que sirven para producir e interpretar esos registros.
- La segunda prioridad debe recaer en la disponibilidad de modelos de ciertas técnicas, personas que pueden hacer demostraciones de la destreza que se quiera adquirir.
- La tercera prioridad debe radicar en la disponibilidad de compañeros de aprendizaje con quienes compartir realmente lo que se vaya aprendiendo.
- La cuarta, y última prioridad debe dirigirse a la provisión de educadores que facilitan los medios de aprendizaje más esenciales.”

Desde estas propuestas se considera que el aprendizaje es la actividad humana que menos manipulación de terceros necesita, ya que la mayor parte del aprendizaje no es consecuencia de una instrucción, sino que es más bien el resultado de una participación sin impedimentos en un entorno significativo. Sin embargo, según los defensores de la desescolarización, la escuela hace identificar un desarrollo cognitivo personal desde una programación manipulada, más que un aprender haciendo o construyendo desde experiencias estimulantes. En palabras de Lobrot: “La escuela no es un lugar donde el joven llega a su plenitud y satisface su curiosidad, resuelve los problemas que se le plantean, lleva unas investigaciones lo más lejos posible en el sentido que le conviene, sino un lugar donde aprende a leer, escribir, contar; donde deglute mediante memoria unos conocimientos prefabricados, reducidos a meras informaciones, donde navegan con vista a los exámenes.” (Lobrot, 1972:210).

Al frente de la institución escolar está la figura del maestro. Para sus detractores es una figura convertida en custodia, selección y adoctrinamiento de la función educativa, a la que se identifica con escolarización. Sin embargo en el nuevo planteamiento se considera esencial. Se consideran que no son figuras que deban eliminarse, sustentando la idea de que la demanda aumentará. Sobre su rol, argumenta Reimer (1.986:31): “ los maestros eran muy respetados antes de que existieran las escuelas y volverán a serlo cuando se les permita practicar su profesión libremente, sin las restricciones de la asistencia obligatoria, los currículos preceptivos y los muros de la sala de clase.” El mismo autor, explicita que en relación a las nuevas funciones (distintas) que ejercerán considera que surgirán tres clases de educadores profesionales:

- Los arquitectos y administradores de redes.
- Los pedagogos que ayudarán a diseñar programas educativos individuales, diagnosticar dificultades educativas y prescribir remedios.
- Los líderes en las ramas del aprendizaje.

Illich ejemplifica toda esta alternativa con el siguiente comentario: “Permítaseme dar, como ejemplo de mi planteamiento, la descripción de cómo podría funcionar un apareamiento intelectual en la ciudad de Nueva York. Cada hombre, en cualquier momento y a un precio mínimo, podría identificarse ante un computador con su dirección y su número de teléfono, indicando el libro, artículos, película o grabación acerca del cual busca un compañero con el cual conversar. En un plazo de días podría recibir por correo la lista de otros que hubiesen tomado recientemente la misma iniciativa. Esta lista le permitiría concertar por teléfono una reunión con personas que inicialmente se conocerían exclusivamente por el hecho de haber solicitado un diálogo acerca del mismo tema. No se precisaría mucha gente para proyectar y gestionar las redes que han estado describiendo, pero sí gente con un profundo entendimiento de la educación y la administración, con una perspectiva muy diferente y hasta opuesta a la de las escuelas”. (Illich,1976:33).

Desde estos planteamientos hablar de desescolarización supone abrir alternativas al monopolio institucional, abrir las puertas al aprendizaje informal, a la inversión tecnológica y a que todas ellas – como formas y posibilidades de aprendizaje fuera de la escuela - queden orientadas en la dirección educativa, formativa e incluso instrumental.

3.2 REALIDADES

El análisis presentado en el punto anterior de este capítulo, debe tomarse como una visión muy concreta de una realidad parcializada. Illich y Reimer – aún cuando puedan acertar en las argumentaciones sobre la crisis escolar y de la institución, no presentan unas propuestas serias y coherentes respecto a cómo poner en marcha su alternativa. Pues ésta queda muy desdibujada, excesivamente amplia, sin guías de referencia asumibles por el Estado, por el aprendiz, por las familias o por la sociedad Y - lo más importante - pendiente de una mayor concreción ante una hipotética puesta en marcha.

Por otro lado, la familia – si bien es una realidad su papel formativo como ha quedado puesto de manifiesto por escritores, poetas, filósofos, pedagogos, psicólogos, sociólogos a lo largo de la historia, no es menos cierto que como institución ha ido sufriendo cambios y transformaciones significativas a lo largo del último siglo y de manera particular en las últimas décadas, tanto en su estructura formal como en su proceso de formación, en su ciclo de vida y en sus funciones educativas. Cambios que llevan - aún reconociendo los propios padres su responsabilidad en la educación formal – comenta Pérez Díaz (2001:107) bien proporcionándosela ellos mismos, bien disponiendo determinados recursos en el hogar o contratándola en las instituciones .

Hoy, argumenta Parcerisa (1.999:13), en el ámbito más estrictamente social, exigimos a la educación el desarrollo de la sociabilidad de las personas, atendiendo a través de la acción educativa a personas en desventaja social y la escuela no puede dar respuesta satisfactoria a todos aquellos colectivos que se encuentran en situación de conflicto y /o privación sociocultural. Para ello, se legisla sobre la necesidad de implementar actuaciones educativas para aquellos sectores de población en conflicto, socioeconómicamente débiles. Proyectos, experiencias e innovaciones de carácter no estrictamente escolar que se han puesto en marcha en las últimas décadas.

Nos encontramos, pues en este paso de milenio ante posturas sociales en relación con la educación, que reclaman de ésta no sólo que vaya más allá de la escolarización, sino que ésta pueda llevarse a cabo sin las escuelas o al menos fuera de ellas (“escuela fuera de la escuela”). Experiencias, que hoy deben ser recogidas como realidades para plantear el futuro desde las innovaciones no estrictamente escolares presentes, con los ojos bien abiertos a los postulados del pasado, por muy utópicos o irrealistas que nos hubiesen parecido.

El informe Delors (1996) sirve de resumen y conclusión de la exigencia educativa en torno a lo social. Centra los cuatro pilares a los que la educación contemporánea debiera responder. Éstos son: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos - aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Ante esta situación, la escuela se ve una vez más forzada a buscar alternativas referidas a dimensiones diferentes. Entre éstas dimensiones, las sociales ocupan un gran espacio, ya que la escala de valores sociales a la que respondía la escuela y la sociedad en general se ve fuertemente alterada. Pero, por otra parte, con la obligatoriedad de la escolarización, a la escuela se le exige que responda a las distintas situaciones sociales o socioeconómicas, produciéndose frente a una homogeneización de población una heterogeneidad considerable. Así, se le exige que atienda, entre otras, a una población desfavorecida bajo el principio de igualdad de oportunidades.

Es, podríamos decir el signo de apertura desde las críticas recibidas a la educación – escolarización. Encontrándonos que frente al centro educativo tradicional (escuela) centro cerrado en sí mismo, dirigido unipersonalmente, con un currículo uniforme, con una metodología indiferenciada, con su disciplina formal en agrupamientos rígidos, unos docentes autosuficientes y con escasez de recursos, demandamos unos centros o escuelas versátiles que estén abiertos al entorno, a las necesidades sociales, a sus diversas situaciones no pocas veces chocantes, con una dirección o gestión participativa, con los currículos diferenciados, con agrupamientos flexibles, la enseñanza en equipo, diversidad de espacios y abundancia de recursos, en donde los proyectos con sus señas de identidad, sus objetivos y su peculiar organización debieran alejarse de aquellas escuelas iguales tan abundantes. (Parcerisa, 1999:67)

En torno a nuestro tema, vamos a referirnos a cuatro situaciones, en que - sin llegar a hacer realidad los postulados de la desescolarización - la escuela, el sistema flexibiliza sus estructuras - permitiendo cierta

“desformalización” y/o el protagonismo de la familia: **aprender sin escuelas, preescolar en casa** (educación infantil en el hogar), **enseñanza a distancia, y atención domiciliaria**, como experiencias o realidades educativas - de referencia - en este caminar de escuela en casa.

3.2.1 Aprender sin escuelas

De cualquier forma, aceptamos que hoy la escuela, como en el ayer, sigue siendo cuestionada. Pero también se ponen en marcha iniciativas que responden en menor o mayor grado a las propuestas desescolarizadoras.

El “homeschooling “ o “educar en casa” es una opción pedagógica que ha ido creciendo en adeptos desde los cincuenta mil iniciales (de los que en principio se parten) en EEUU a mediados de los ochenta. Movimiento que se ha extendido a Europa y está respaldado por un movimiento de padres que – en desacuerdo con el sistema educativo tradicional – hacen valer el derecho a educar a sus hijos en el hogar.

La cuestión de “Aprender sin escuelas” – como experiencia de “escuela en casa” que, de forma genérica, podríamos denominar a este enfoque o planteamiento educativo no es fácil ni sencillo, puesto que la idea y su materialización es extraordinariamente compleja y con posibilidades varias. Sirva, como oportunidad para abrir el debate y, en su caso, divulgar la existencia y/o posibilidades de otros modos de aprender y vivir las personas, reconociéndolas desde la legalidad. En suma, captar los signos presentes de aprender de otra manera, más allá de las paredes escolares para que las experiencias, iniciativas del “Aprender sin escuelas “ de hoy, sirvan de base como una alternativa, opción y modalidad a tener en cuenta para quienes quieran desde ella llevar a cabo su proceso educativo/formativo.

En necesario recordar – observaciones ya enunciadas anteriormente - que en la época histórica del nacimiento de la escuela se efectuó un trasvase sobre la educación desde la familia hacia la escuela, para contrastar que hoy día, existen experiencias e iniciativas que solicitan el trasvase o fenómeno inverso. O lo que es lo mismo, una transferencia sobre educación de la escuela a la familia.(Quintana Cabanas,1.991:46)

En tal planteamiento, hoy encontramos familias que están educando a sus hijos en casa. Por supuesto, esta alternativa suscita reacciones en la comunidad social y en las políticas educativas de los países correspondientes. Familias, que han tenido que enfrentarse a denuncias por su situación, produciéndose sentencias judiciales en nuestro país al respecto. Remarcando - éstas - que hay responsabilidad penal cuando el absentismo escolar tiene que ver con la dejadez de las obligaciones de los padres con sus hijos, pero no afecta aquellos que optan por educar a sus hijos en casa.

Siguiendo a Carbonell S. (1.997:41) “Aprender sin escuelas es un planteamiento sobre la no -escolarización, centrado en la enseñanza en el hogar, pero además aspira a poder ser una alternativa educativa en un nuevo

estilo de vida.” Esta alternativa fue tomando cuerpo a partir de las ideas y publicaciones de Holt y otros activistas en Estados Unidos, como un movimiento activo de escolarización doméstica. Movimiento al que - poco a poco - se han ido incorporando un gran número de familias. Posiciones que han ido asumiendo grupos (tanto de izquierda como de derechas) para defender la educación doméstica. Ha supuesto una forma de luchar por presentar esta opción, como alternativa educativa más allá de la escolarización oficial y la elección de centro escolar. Alternativa que ha ido planteándose como una “objeción escolar”. Así, de acuerdo con algunos cálculos, Pérez Díaz (2.0001: 102) sitúa el número de niños escolarizados en casa en torno a los 50.000 en 1985, ascendiendo a 800.000 en años sucesivos, estimándose en 1.998 en torno a 1.230.000.

Son muchos y variados los motivos por los que cada familia opta por este tipo de educación. Es difícil coincidir en los motivos de forma generalizada. Los defensores de la escuela en casa sostienen como argumentos que la convivencia familiar cada vez es más escasa. En este sentido, los niños marchan al colegio, y a su vuelta vuelven al colegio de su casa, (habitaciones) donde se ponen a hacer los deberes” Son pocas las horas y las actividades que se comparten en la unidad familiar y poco pues el nivel de diálogo e intercomunicación. Por tanto se resisten a que las familias, tras haber perdido ya tantas funciones, pierdan la socializadora y la educadora. (García Félix, 1.984).

Esta alternativa pretende una acción educativa que valore al niño por lo que es y no por los patrones estándar de la escuela. Aspira evitar hacer niños a la medida de lo que el adulto espera, sino de lo que el niño puede, contrarrestando la obsesión de la escuela por uniformar. Quienes, han utilizado esta alternativa, argumentan que la escuela les quita tiempo para realizar o llevar a cabo otras actividades y que por qué invertir veinticinco o treinta horas semanales para hacer algo que podría hacerse en bastantes menos horas. Quiere ser una acción educativa que actúe a favor del niño, de sus posibilidades, de sus aspiraciones, con sus limitaciones, en lugar de contra él, aportando a la formación el componente autoestima y confianza personal, que la escuela parece olvidar como ingrediente esencial en la formación como persona (Palacios, 1.982:).

Desde esta alternativa, entienden el aprendizaje como un proceso natural. Y lo cierto es que cada familia tiene una forma diferente de llevarlo a cabo. Los métodos de enseñanza en casa son muy diversos, aunque por lo general son los padres los encargados de desarrollar las “directrices educativas.” La pedagogía Waldorf es el referente educativo más claro de esta opción de educación en casa. En esta concreción educativa se da importancia a las manualidades, al desarrollo artístico y al desarrollo físico. El uso del libro de texto como soporte del aprendizaje es sustituido por las bibliotecas. Fruto de esta pedagogía, o pilar básico en la que se apoya es la autonomía y la independencia para buscar y encontrar información, superando así la estrategia escolar en la que el maestro o el libro de texto tienen la respuesta. El aprendizaje nuevo se logra por conexión de unos con otros, respondiendo a un aprendizaje significativo, vitalista y utilitario provocando la ampliación del

conocimiento desde las mil y una situaciones de vida cotidiana. (Boletines Crecer sin escuela,1997:14-15)

Su organización del tiempo forma parte de otra concepción de la vida. Cada familia se organiza el tiempo de forma que uno de los progenitores esté casi siempre con sus hijos en el hogar. Sin esta previsión sería difícil ejercer la educación en casa. Para aclarar este asunto, se ilustra con opiniones de padres que han seguido este modelo. En una entrevista realizada sobre el tema afirman: “Una cosa es no ir a la escuela y otra que los niños sean analfabetos. Porque nosotros queremos que ellos estén preparados por si más adelante, quieren acceder a la educación superior. Tienen que tener esa posibilidad. Lo que queremos es que, aunque ellos no estén yendo a la escuela, tengan el nivel de conocimientos adecuados para lograr ese acceso.” (Boletines Crecer sin escuela,1997:14-15)

Hoy, la objeción escolar - considerada como heredera de aquella teoría de la desescolarización - no podemos considerarla como escándalo y hasta puede que no se elija por falta de información y miedo. Pues, aún siendo - la educación en casa - una opción excepcional y/o radical, con suficientes críticas, se constata que en muchos casos pudiera ser recomendable. Siempre, esta recomendación, desde unos planteamientos de coherencia y eficacia. En cualquier caso, según recoge Pérez Díaz (2.001:146) aún cuando no se opte por esta modalidad, un 69% de los padres afirma que su hijo, además de ir a la escuela, lleva alguna otra actividad de aprendizaje fuera de ella.

Junto a esta necesidad de recurrir a otras instancias para adquirir los aprendizajes, es de destacar la tendencia que requiriere la propia institución de equipos multiprofesionales. Es decir, la escuela tampoco se alimenta por sí misma. Son llamados a actuar en la institución - colaborando más o menos sistemáticamente, mas o menos directamente o con una periodicidad mas o menos regular equipos multiprofesionales. Lo cierto es que sociólogos, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales... están llamados a ocupar una parcela en la misma. Ello implica ver la educación más allá de lo escolar, constituyendo la perspectiva socioeducativa un elemento relevante en la intervención educativa. En suma, los centros educativos reclaman a otras instancias de la comunidad auxilio en forma de fondos y foros para ser integrados desde las propias necesidades y demandas escolares.

Mientras que en EEUU, Canadá, Australia o Nueva Zelanda el “homeschooling” cuenta con un estimable porcentaje de adeptos y dispone de regulación, en Europa el Reino Unido actúa como punta de lanza – en torno a los diez mil escolares que se forman en casa -. En Francia se obliga a los padres “educadores” a respetar fielmente el programa nacional y a los inspectores a controlar los estudios de estos niños. En Italia, Portugal, Bélgica, Dinamarca, Irlanda o Luxemburgo se reconoce el derecho de los padres a esta opción pedagógica. En Alemania la ley prohíbe el “homeschooling” y en Holanda, las autoridades rechazan el 90% de las solicitudes. En España esta práctica no está regulada, si bien cuenta con adeptos y organizaciones reivindicativas al respecto. “Una escuela con clase” era el titular de un artículo del periódico granadino, haciéndose eco de que una decena de familias

granadinas asumía la enseñanza de sus hijos desde sus casas (Prensa: Granada Hoy 6-10-03).

Queremos expresar que hoy las personas se educan también más allá de la escuela y a través de otros agentes, en donde familia, entorno y la aceleración de la información y la comunicación juegan un papel de primer orden, pudiendo ser utilizados al margen de los sistemas presenciales de la escolaridad convencional

Existen intentos de hacer realidad aquella idea de que los muros del aula se han derribado, surgiendo “las escuelas no convencionales”, “la escuela paralela”, la escuela sin paredes, por denominarlo de una manera genérica. Las llamadas “escuelas sin paredes”, según Trilla (1.996a: 13 -41) constituyen una manifestación de la voluntad de no aislar la escuela de su medio. Es una forma no convencional de educación escolar.

3.2.2 Preescolar en casa

Preescolar en casa o Educación Infantil en el hogar, como se le denominó tras la implantación de la LOGSE, es una experiencia educativa centrada en un problema de desventaja social - como punto de partida - motivado fundamentalmente por una realidad geográfica, condicionada por el aislamiento, pues la única posibilidad de escolarización es la escuela – hogar en zona de concentración escolar y no en el mismo espacio geográfico en donde se habita.

Las experiencias desarrolladas en España a lo largo y ancho de la geografía (Galicia, Asturias, Andalucía.) son acciones emprendidas desde una regulación normativa (legales). Todas ellas representan la aplicación de programas, dirigidos a niños y niñas menores de seis años que habitan en el medio rural y que no tienen posibilidad de acudir a ningún centro de educación infantil..

El programa consiste en el establecimiento de equipos itinerantes de maestros que llevan a cabo la atención educativa en casa. Por ello optamos por tal denominación de “Preescolar en casa”, significando una actuación – a su vez - de compensación educativa con los niños - niñas menores de seis años que habitan en aldeas y cortijos muy diseminados y con imposibilidad material de acudir a algún centro de su entorno por encontrarse lejano al lugar de residencia, permitiendo recibir la formación básica necesaria antes de su incorporación a la enseñanza obligatoria.

Resalta esta alternativa - del estudio realizado sobre los documentos internos de la Delegación de Educación (planes de centro y memorias) - la idea del sitio o emplazamiento físico donde tiene lugar el proceso enseñanza – aprendizaje. Son los propios hogares, las casas, o lugares habilitados donde fundamentalmente tiene lugar la actividad docente, bien individualmente o en pequeños grupos. Los niños son atendidos pues en el propio hogar por

La escuela en casa

profesores y profesoras itinerantes dependientes directamente de la Delegación Provincial de Educación correspondiente.

El Proyecto de Preescolar en Casa, plantea una forma de organización de la actividad docente (enseñanza en casa) distinta a la tradicional (asistencia al edificio escolar), ya que las estructuras formales del sistema – escuelas - no pueden satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico y crean alternativas para cubrir esa necesidad.

Consecuencia de esta modalidad o alternativa a la escolarización convencional es la “desformalización” del sistema, adoptando enfoques más flexibles y pertinentes que van a llevar a la implicación y a la participación comunitaria. Preescolar en casa, viene a ser una acción educativa organizada en las familias con niños de 0 a 6 años en el medio rural, con población dispersa, que tomará como base la vida diaria, el entorno familiar y social.

Desde el carácter compensador que conlleva, esta experiencia ofrece a los niños: el encuentro con otros niños y adultos, la participación en actividades lúdicas, la experimentación, la exploración y el disfrute.

Junto a tal carácter compensador, el propio Consejo Escolar Andaluz (1.994:88), en el informe sobre el estado y situación del sistema educativo andaluz, le confiere al Preescolar en Casa un carácter preventivo, al considerar que entre los objetivos de esta modalidad educativa, para atender las necesidades derivadas de factores socioculturales y económicos, resalta la prevención del fracaso escolar, la importancia de los primeros años de la vida para lograr un desarrollo armónico de la personalidad.

Podemos considerarlo – junto al carácter compensatorio – con que lo hemos presentado, también como un programa preventivo que incide fundamentalmente en las siguientes dimensiones: desarrollo psicomotriz, del lenguaje, de procesos cognitivos, de habilidades y de formación de actitudes positivas. desde la implicación de la familia, de la comunidad (la vecindad).

El programa se completa – en relación a tal implicación - con las orientaciones a los padres, a los que se les facilita material didáctico para que participen con sus hijos en la educación, característica por la que destaca. Su finalidad es lograr unos padres y madres preparados en educación infantil familiar y dispuestos a aprender para mejorar su acción educativa y así conseguir unos niños con un desarrollo sano y equilibrado, preparándoles para ser competentes en la vida social. Para ello, los principios de intervención – entre otros – están el partir del saber educativo familiar, el contar con las aportaciones familiares, el reforzar su protagonismo en el proceso, el proporcionarles información y el llevar a cabo la coordinación del proceso y programa con las familias, consideradas como agentes implicados.

Nos encontramos que entre los objetivos del programa se encuentra el implicar a los integrantes del núcleo familiar (padre, madre, abuelos) en el proceso educativo. Así se puede considerar que una aspiración del Preescolar en Casa es contribuir al desarrollo del sistema educativo, de forma que los

padres tomen conciencia y adquieran una serie de competencias referidas al saber, al proceder y al ser para que incidan de forma directa en el desarrollo de las capacidades de sus hijos e hijas. Capacidades motrices, cognitivas, de equilibrio personal, relación interpersonal, actuación e inserción social que trabajarán con sus hijos e hijas desde el programa.

Por ello, Preescolar en Casa, puede considerarse como un programa – que aunque dirigido a los niños y niñas - de formación de padres en educación infantil y como un programa de educación infantil familiar. En esa doble acepción tiene o le permite la de convertirse o constituirse como servicio (al ser un programa que se organiza para contribuir a la formación de padres y madres en el campo de la educación de los hijos/as).

En cualquier caso - Preescolar en casa - incentiva la participación e implicación de la familia (padres) en la educación y la “escolarización” y/o proceso “enseñanza – aprendizaje” que , por otro lado, tiene lugar en la propia vivienda. En este sentido – el propio Consejo Escolar Andaluz (1998:84-85) en su Informe sobre el estado y situación del sistema educativo andaluz (cursos 94-96) manifiesta la necesidad de continuar dicho programa y potenciarlo por la potencialidad del mismo en torno a la implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

Otra característica de esta experiencia, teniendo en cuenta el espacio y la infraestructura donde se desarrolla y la aportación institucional y docente, que bien podemos asociar a los llamados medios itinerantes (escuelas ambulantes), cuyo antecedente inmediato es el de las “Misiones Pedagógicas” en la II República donde tuvieron lugar. Estas embajadas se encargaban de llevar o acercar a la España rural de aquellos años, un universo formativo y sociocultural inaccesible para aquella población. Fernández y Rey Otero (2.000:143-144) nos ratifica que este planteamiento nace por una inquietud sociológica. En otras palabras, ve la luz considerando una serie de variables sociales relevantes, tales como infradesarrollo de la agricultura, la industria y los servicios, así como porcentajes altos de envejecimiento de la población donde tiene previsto su implantación, para cumplir la misión u objetivo de nivelar posibles desequilibrios y limar desigualdades entre los niños que viven en el núcleo urbano y los que viven alejados en cortijos. Los principios educativos o criterios básicos que dan apoyo al programa “Preescolar en casa” son: la socialización, la individualización, la actividad y la integración.

Emplea medios educativos innovadores junto a los tradicionales, pero la primacía está en el respeto a la cultura y valores asentados. Con intención educativa promueve el desarrollo en la relación diaria del niño, de los padres, de la familia, por medio de experiencias, de las actividades cotidianas aprovechando el entorno de manera consciente y reflexiva. (P.A.C y M.F.C cursos: 94 -99)

La flexibilización y adaptación del currículo a las características de los individuos, del entorno y de los medios, donde la Intervención, no sólo es respetuosa con los valores que orientan la vida y la realización personal de los educandos, dice García López y otros (1.987:45), sino que estos valores

La escuela en casa

constituyen el punto de partida y de llegada necesarios en la intervención educativa. Se parte de los valores de cada persona o grupo, de su cultura y códigos concretos, proporcionando el desarrollo de unos valores y códigos culturales que posibiliten la comprensión del mundo actual, el avance de la ciencia y el desarrollo tecnológico.

Esta variante educativa que se encuentra ubicada a mitad de camino entre la enseñanza formal (entendida ésta la realizada en la institución convencional oficializada) y la no formal (a la que se le otorga el significado de ser deliberada e intencional, desarrollada fuera de los carriles escolares) tiene su respaldo legal. Centrando tal experiencia en nuestra comunidad autónoma, el artículo 6 de la Orden de la Consejería de Educación Y Ciencia de la Junta de Andalucía de 15 de Abril de 1.988 sobre la Constitución de Colegios públicos rurales en el punto cuatro titulado "Otras medidas Complementarias", contempla el Programa Educación Preescolar en Casa para niños menores de 6 años que debido a sus lugares de residencia no pueden asistir a un Centro Escolar. El Preescolar en Casa, retoma la vieja idea de que la familia es una agencia educativa ocupando un papel fundamental en la socialización de los niños, aunque reconoce ser compartido por el Estado, la institución escolar y los medios de comunicación. La misión principal del maestro de Preescolar en Casa es la de colaborar, asesorar y orientar a la familias en general, y a cada una de ellas en particular en la búsqueda de un clima y ambiente rico en estímulos educativos, que compensen la pobreza de los mismos en sus circunstancias sociales y culturales, para que puedan llevar a cabo el proceso educativo de sus hijos que no asisten al centro educativo (escuela) (P.A.C. y M.F.C. cursos escolares:94-99).

Experiencia de la que se deducen unas consideraciones socioeducativas Pretende situar la experiencia en sí, en aquellos aspectos que se deducen de su propia intención y puesta en la práctica (López y Lorenzo, 2001:119):

- a) Por un lado la implicación de los padres como protagonistas, concediendo un gran papel de la familia como agente educativo.
- b) "Desformalización" ya que ésta se desarrolla fuera de la escuela, pero centrada en el sistema, pues no se trata de una experiencia de desescolarización propiamente dicha. De ahí la denominación que le otorgamos.
- c) Esta alternativa, que tiene lugar fuera de los muros escolares e implicando a la familia, pretende llevar a cabo una acción compensadora, que a la vez que procura atender la desigualdad de oportunidades, desarrolla acciones preventivas tal y como le reconoce la propia legislación nacional y autonómica, que sustentan legalmente a esta modalidad y alternativa educativa.

3.2.3 La enseñanza a distancia.

La enseñanza convencional es preferentemente presencial, mientras que la enseñanza a distancia utiliza con primacía la comunicación didáctica mediada “La Educación a distancia se basa en un diálogo mediado entre el profesor (institución) y el estudiante, que ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (cooperativa)”,. (García Aretio,2001:28) Actualmente son demasiados proyectos y experiencias iniciados de educación a distancia, denominados de mil maneras diferentes desde enseñanza abierta a enseñanza virtual.

Una serie de factores impulsaron el nacimiento y desarrollo de tal alternativa o formas de enseñar y aprender, en las que se rompía la rigidez espacio - temporal propia de la docencia convencional. García Aretio (2001:48), menciona las siguientes:

- Al aumentar la demanda social de educación, se generó la masificación de las aulas convencionales. Ante tal hecho, los centros educativos no disponían de infraestructura suficiente.
- Tiene lugar o existe una demanda de perfeccionamiento profesional (La necesidad de aprender a lo largo de la vida) y de actividades no regladas con la necesidad de combinar educación y trabajo, demandando otra modalidad que no exigiera la permanencia en el aula.
- Vencer las distancias en países de grandes dimensiones y población escasa y dispersa, imponía nuevas propuestas metodológicas que abarcasen la necesidad de que los estudiantes acudieran a las poblaciones que disponían de instituciones presenciales, llegaba a imaginar nuevas formas de aprendizaje fuera de los muros escolares.
- Los avances en el ámbito de las ciencias de la educación posibilitan una planificación cuidadosa de la utilización de recursos y una metodología que, privada de la presencia directa del profesor, potencia el trabajo independiente y la personalización de los aprendizajes.
- Las transformaciones tecnológicas: permiten reducir las distancias, posibilitan mediante la metodología adecuada suplir, incluso superar la educación presencial, con una utilización de los medios de comunicación audiovisuales e informáticos integrados dentro de una acción multimedia que posibilita no sólo la comunicación vertical profesor – estudiante, sino la horizontal entre los propios participantes en los procesos formativos. El fenómeno de los avances tecnológicos en el campo de la comunicación y de la informática ha enriquecido los instrumentos de la tecnología

La escuela en casa

educativa con la incorporación de los equipos de grabación, reproducción y transmisión de texto, sonido e imagen. Y no olvidemos que buena parte de estas tecnologías se encuentran hoy en los hogares de multitud de ciudadanos. Los estudiantes, a través del estudio independiente y cooperativo, aprenderán al menos de forma tan eficaz como el estudiante de un centro convencional.

Tal planteamiento, opción u alternativa resulta, en muchos sentidos, muy similar a la de los educadores de la modalidad presencial. Ambos equipos docentes (presencial y distancia) “prepararán un curso que desarrolle temas relevantes de una disciplina determinada, implementarán propuestas pedagógicas acordes con las necesidades de los estudiantes y diseñarán propuestas de evaluación de desempeño de aquellos” (Mercé y García, 2000:31).

Son muchas las definiciones dadas sobre tal modalidad educativa, como varias fueron las aplicaciones o desarrollo de la educación a distancia desde su nacimiento e inicios, como respuesta a un cúmulo importante de necesidades educativas (alfabetización, incorporación cada vez más temprana al mundo del trabajo, población aislada de los centros urbanos o imposibilidad de acceder, por muy diversos motivos, a las formas convencionales de enseñanza (Mansur, 2000:53). En primer lugar hacemos referencia al primer contenido (definiciones), para seguidamente ocuparnos de sus aplicaciones.

- “El estudio a distancia es un estudio en el que el aprendizaje está canalizado a distancia con ayudas de medios técnicos” (Fritsch²⁰, 1994)

- “La formación a distancia es el producto de la organización de actividades y de recursos pedagógicos de los que se sirve el estudiante, de forma autónoma y siguiendo sus propios deseos, sin que se le sea impuesto someterse a las constricciones espacio-temporales ni a las relaciones de autoridad de la formación tradicional” (Henri, 1985:27).

- “El término educación a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y de estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; ésta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza en los que debido a la separación existente entre estudiantes y profesores. Las fases interactiva y preactiva de la enseñanza son conducidas mediante la palabra impresa, y/o elementos mecánicos o electrónicos” (Casas Armengol, M. 1982:11).

- “La educación a distancia es un sistema de aprendizaje donde las acciones del profesor están separadas de las del alumno. El estudiante trabaja sólo o en grupo guiado por los materiales de estudio preparados por el docente quien junto al tutor se encuentran en lugar distinto de los estudiantes quienes,

²⁰ Citado por García Aretio, 2001:22-27

sin embargo, tienen la oportunidad de comunicarse con los tutores mediante la ayuda de uno o más medios, tales como la correspondencia, teléfono, televisión, radio. La educación a distancia puede estar combinada con diferentes formas de reuniones cara a cara.” (Flinck, R., 1978).

“En la educación a distancia, al no darse contacto directo entre educador y educando se requiere que los contenidos estén tratados de un modo especial, es decir, tengan una estructura u organización que los haga aprendibles a distancia. Esa necesidad de tratamiento especial exigida por la “distancia” es la que valoriza el “diseño de instrucción” en tanto que es un modo de tratar y estructurar los contenidos para hacerlos aprendibles. En la educación a distancia, al ponerse en contacto el estudiante con el “material estructurado”, es decir, contenidos organizados según su diseño, es como si en el texto o material, y gracias al diseño, estuviera presente el propio profesor.” (Cirigliano, G. 1983:19-20).

“El término de educación a distancia cubre las distintas formas de estudio a todos los niveles que no se encuentran bajo la continua, inmediata supervisión de los tutores presentes con sus estudiantes en el aula, pero que, sin embargo, se benefician de la planificación, guía y seguimiento de una organización tutorial .” (Holmberg, B. 1985:1-3).

“ Cualquier forma de aprendizaje en la que el proveedor (por ejemplo una institución y organización) con un esquema educativo permite a los alumnos escoger entre uno o varios de los aspectos de la educación. Normalmente esto implica ayudar a los alumnos a responsabilizarse de aspectos como: que aprenden, cómo lo aprenden, dónde aprenden. Cuán rápidamente aprenden, a quién pedir ayuda y cuándo y dónde son reconocidos sus estudios.” (Jeffries, C y otros. 1990)

“La enseñanza a distancia es un sistema multimedia de dirección multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado del centro docente y facilitado por una organización d apoyo, para atender de un modo flexible el aprendizaje independiente de una población, pasiva, dispersa.” (Marín Ibáñez, R, 1984:477 y 1986: 939)

“La enseñanza a distancia es el tipo de método de instrucción en que las conductas docentes acontecen aparte de las discentes, de tal manera que la comunicación entre el profesor y el alumno pueda realizarse mediante textos impresos por medios electrónicos, mecánicos o por otras técnicas.” (Moore, M.G., 1972: 212)

“ Metodología de enseñanza donde las tareas docentes acontecen en un contexto distinto de las discentes, de modo que éstas resultan, respecto de las primeras diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez. “ (Sarramona, J. 1991:199)

Todas las definiciones aportadas consideran la separación física entre el profesor y el alumno, y prácticamente todas que es un aprendizaje

independiente apoyado en medios técnicos. A las que algunos añaden las de apoyo tutorizado, comunicación bidireccional y enfoque tecnológico.

Todas ellas, implican, fundamentalmente, reconocer una modalidad de enseñanza con características específicas, esto es, una manera particular de crear un espacio para generar e implementar situaciones en las que los alumnos aprendan. El rasgo distintivo de esa modalidad consiste en la mediatización de las relaciones entre los docentes y los alumnos. Esto quiere decir, fundamentalmente, que se reemplaza la propuesta de asistencia regular a clase por una propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten". (Litwin, 2000:15)

En relación al segundo aspecto antes mencionado -aplicación y/o desarrollo – actualmente se reconoce que el aprendizaje abierto y a distancia es uno de los campos de mayor avance en las propuestas educativas y de formación en todo el mundo, en los que la enseñanza a distancia se reconoce como importante estrategia de formación, tanto inicial como permanente. “La educación a distancia supone una herramienta que se está mostrando cada vez más como más eficaz para la solución de los problemas de acceso, calidad e igualdad de la educación. Cuando los sistemas convencionales no pueden cubrir todas las necesidades y demandas de formación y educación deben buscarse otras vías para satisfacerlas” (García Aretio, 2001:73). En él las personas que deseen aprender no se encuentran en las mismas condiciones personales, familiares o contextuales, existiendo obstáculos para que su aprendizaje se desarrolle en las vías tradicionales de enseñanza y aprendizaje, como las que enumera el citado autor:

- Geográficas: El principio de Igualdad de Oportunidades se ve lesionado en personas que habitan en zonas rurales diseminadas, poco pobladas.

- Temporales: La enseñanza convencional exige la presencia del estudiante en un lugar determinado en el horario establecido. Existen situaciones en la que el sujeto no puede responder a tal temporalización.

- De edad: Supera el período obligatorio de educación obligatoria, pudiéndose optar por ella sin que la edad sea condicionante.

- Restricciones personales: Existen personas enfermas hospitalizadas o no, impedidas que no pueden acudir al centro de formación. Y aunque las instituciones convencionales se han realizado esfuerzos para atender de manera integrada a tales sujetos, la educación a distancia se ofrece como alternativa.

- Sociales: Desde distintos criterios y marco cultural, ideológico, permite acercarse a tal modalidad como opción, así como posibilitar su acceso a poblaciones que el sistema ha venido discriminando. Es decir, bien como opción y alternativa a la institución o en el extremo opuesto como compensación.

- Demandas educativas. Actividades formativas o contenidos que no se contemplan en la enseñanza convencional y presencial, tienen cabida desde la educación a distancia.

La UNESCO (1998) destaca de esta modalidad una serie de ventajas para los estudiantes: crear un abanico de posibilidades para aprender (saberes, competencias, actitudes y relaciones); Superar las barreras de índole geográfica, restricciones personales, barreras sociales y culturales o de infraestructura educativa; permite compaginar el estudio con otras tareas (responsabilidades laborales); la persona es el auténtico protagonista del aprendizaje y elige contenidos y la propia organización de su aprendizaje.

Son bastantes las situaciones que exigen repuesta a esta modalidad educativa, tales como aquellos niños en edad escolar o jóvenes con incapacidad para acudir a los centros de formación, sea en el nivel primario o secundario, en donde se hace necesario una tutoría (ejercida ésta por padres, profesores asesores, según casos y situaciones). Por esta vía pueden seguir los estudios niños y adolescentes alejados geográficamente de su país, que no pueden seguir enseñanza presencial. Igual que los estudiantes incapacitados o con enfermedades de larga duración. Son clásicos grupos destinatarios de estos programas a distancia los de jóvenes que no finalizaron estudios básicos dentro del sistema formal de educación. Para ellos, la educación a distancia supone una oportunidad de alcanzar aquellas metas que el abandono de los estudios los convirtieron en logros inviables. Son hoy, en todo el mundo, millones de jóvenes y adultos los que se encuentran involucrados en estos procesos con el fin de dar satisfacción a sus deseos de mejorar su calidad de vida y proporcionar profesionalidad, o cubrir expectativas sociales, económicas y personales. (García Aretio, 2001:91)

La denominación aceptada de enseñanza a distancia apareció en 1992 en el catálogo de la Universidad de Wisconsin (Rumble, 1986 citado por García Aretio, 2001:21). Posteriormente el término fue popularizado en Alemania, sobre todo en las décadas de 1960 y 1970 en la que se extendió a otros países de Europa (Verduin y Clark²¹). La institucionalización de la educación a distancia no es nada antigua, mas bien reciente (“de larga data”), afirma contundentemente Litwin, (2000:18). A finales del siglo XIX, las instituciones particulares de EEUU y Europa ofrecieron cursos por correspondencia dedicados la enseñanza de temas y problemas vinculados a oficios. Transcurrieron varias décadas hasta que la educación a distancia se instaló como una modalidad alternativa/competitiva frente a las ofertas de la educación presencial. En diferentes lugares del mundo se fueron creando casas de estudio con la modalidad a distancia, que intentando replicar el modelo desarrollado, fueron generando simultáneamente propuestas diferentes. Hoy, el vertiginoso desarrollo de la educación a distancia incorporado a todos los sistemas de capacitación, maestrías, posgrados, da cuenta de las excelentes posibilidades de la modalidad para educación. (Litwin, 2000:18-19)

²¹ Citado por García Aretio, 2001:21

La escuela en casa

Modalidad - con gran potencial educativo, -que presenta las siguientes características,: apertura, flexibilidad, eficacia, economía, privacidad e interactividad. (García Aretio,1986:49-52 y 2.001:82-86)

- Apertura. Desde esta modalidad se atiende a numerosa población, aunque esté dispersa, diversificando y ampliando las ofertas desde las necesidades. Tales ofertas se adaptan a entornos, niveles y estilos diferentes.

- Flexibilidad: Permite a los estudiantes seguir los estudios superando la rigidez de asistencia, tiempo y ritmo, pudiendo permanecer el estudiante en su propio hogar, pues la formación sale fuera de las cuatro paredes del aula.

- Eficacia: El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje y ser activo en su formación, adecuándose su formación a las diversas circunstancias de cada individuo.

- Economía: Se ahorran costes referidos a desplazamientos, y también el propio sistema educativo el gasto derivado de la atención al estudiante.

- Privacidad – Intimidad: Esta modalidad rescata al estudiante del grupo de aprendizaje y lo traslada a una situación de mayor intimidad o privacidad, posibilitando de estudiar en la intimidad del hogar, sin rechazar el aprender con otros a través del trabajo cooperativo.

- Interactividad: Hoy la enseñanza y el aprendizaje a distancia, su éxito se debe a las posibilidades de interactividad entre docentes y estudiantes, entre los estudiantes y su entorno de aprendizaje y “entre los propios estudiantes son muy elevadas e incluso superiores, a las que muestra un entorno de aprendizaje activo en el aula ordinaria.” (Sherry²⁴, 1996)”

Aunque es necesario especificar que la educación a distancia de corte más tradicional limita el rasgo de interactividad. Otro rasgo común de los proyectos en la modalidad ha sido el especial énfasis puesto en la eficacia de los aspectos organizativos y administrativos, caracterizados por la flexibilidad “La educación a distancia también puso el acento en la autonomía de los estudiantes para elegir espacios y tiempos para el estudio. Autonomía que no debe confundirse con el autodidactismo ya que desde esta modalidad se cuenta con una propuesta pedagógica y didáctica para el estudio. Lo que permite la modalidad es una organización autónoma del estudiante, pues los programas de educación a distancia contienen una clara propuesta didáctica.” (Litwin, 2000:16 - 17)

La tutoría y/o el asesoramiento conforman un componente de primer orden en los sistemas a distancia dado que a través de ella se lleva a cabo - en

²⁴ Citado por García Aretio, 2002:85

gran parte - el proceso de retroalimentación académica y pedagógica, se facilita y se mantiene la motivación de los alumnos que se valen de ella (Visser²⁵, 1998) y se apoyan los procesos de aprendizaje. El tutor deberá esforzarse en personalizar la educación a distancia mediante un apoyo organizado y sistemático, que propicie el estímulo y orientación individual, la facilitación de las situaciones de aprendizaje y la ayuda para resolver las dificultades del material didáctico. Esta ayuda se convierte en elemento esencial y no secundario para un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje.

Dicho autor añade que el tutor actúa entre los contenidos y el estudiante con el objeto de incrementar el entendimiento de los materiales de enseñanza y su rendimiento académico. El tutor es un elemento importante en la red de comunicación facilitando consejos a los alumnos, ayudando a resolver problemas de aprendizaje y personales, elemento del que disponen las distintos modelos o formas de esta modalidad.(García Aretio, 2001:129).

Un buen tutor desempeña las siguientes funciones: orientadora (área afectiva conocer a los alumnos y dirigir la atención de las dimensiones de las persona, motivar. estimular....), académica (ámbito cognoscitivo, guiando la planificación y desarrollo del proceso de aprendizaje y evaluación) e institucional (nexo y colaboración con otros profesores y la institución, mantener los contactos convenientes, elaborar los pertinentes informes) (García Aretio, 2001:139)

Sobre éste, Holmberg (1985: 87), apunta: “La experiencia acumulada nos indica que los estudiantes actuales y futuros necesitan servicios de asesoramiento, tanto de carácter puramente informativo como también en el plano de aliento moral. Necesitan información acerca de las líneas de estudio que les interesan, adónde conducen y cómo son. En muchos casos, también desean tener acceso al consejo personal antes de tomar la decisión de estudiar y durante el estudio”.

Puede aceptarse por buena parte de las Instituciones a distancia que la función del tutor puede concebirse en una doble dimensión, ayudar al estudiante a superar las dificultades que se presenten en el estudio de los contenidos y orientarles en el buen uso de los materiales (Lampe, 1980:18).

La tutoría a distancia puede llevarse a cabo a través del correo electrónico, postal o telefónico. Por tutoría no presencial o a distancia se entiende “toda acción o instrumento que permite superar obstáculos en el aprendizaje a distancia sin la presencia del tutor brindando al estudiante un control y feedback sobre su aprendizaje.” (Cirigliano, 1983:148). Desde el origen de la educación a distancia, las diferentes tecnologías incorporadas a la enseñanza contribuyen a definir los soportes fundamentales de las propuestas. Libros, cartillas o guías redactadas especialmente fueron las propuestas iniciales; la televisión y la radio constituyeron los soportes de la década de 1970; los audios y videos, los de la década de los ochenta, En los años

²⁵ Citado por García Aretio, 2002:129

noventa, la incorporación de redes satélites, el correo electrónico, la utilización de internet y los programas especialmente diseñados para los soportes informáticos aparecen como grandes desafíos de los programas en la modalidad. (Litwin, 2000:19-20)

No cabe duda de que la educación a distancia ha permitido un modo de enseñar y aprender para muchas personas desde sus inicios hasta la actualidad en que hoy entendemos que el desarrollo actual de la tecnología favorece la creación y enriquecimiento de las propuestas en la educación a distancia, en tanto permiten abordar de manera ágil numerosos tratamientos de temas, así como generar nuevas formas de encuentro entre docentes y alumnos, y de alumnos entre sí. Las modernas tecnologías resuelven el problema crucial de la educación a distancia, que es la interactividad. Se han desarrollado variadísimas alternativas que permiten a los usuarios consultar con expertos, o bien intercambiar opiniones, problemas o propuestas con otros usuarios. Forma que ha ido evolucionando y que Garrison (1985:253-241) identifica como correspondencia, telecomunicación y telemática. A continuación presentamos las fases o períodos:

- La enseñanza por correspondencia: El sistema de comunicación era muy simple, en esta primera generación, el texto escrito y los servicios de correos se convertían en los materiales y vías de comunicación. Se trataba de reproducir por escrito la clase presencial, en donde la forma de comunicación profesor alumno era textual y asincrónica. Un poco después se acompañó de guías y la introducción de actividades complementarias, cuadernos de trabajo y actividades de evaluación. En una etapa final, se empieza a contemplar la figura del orientador que da respuesta por correo a las dudas del alumno y devuelve los trabajos corregidos

- La enseñanza multimedia: Hace referencia a la utilización de múltiples medios como recursos para la adquisición de los aprendizajes emerge en la década de los sesenta. La radio y la televisión presentes en la mayoría de los hogares son las insignias de esta etapa, en donde el texto escrito es apoyado por recursos audiovisuales. El teléfono se incorpora a ello. La generación de materiales para el aprendizaje es el objetivo en esta etapa

- La enseñanza telemática: La tercera generación está conformada a partir de la mitad de la década de los ochenta, por la integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos. Se apoya en el uso del ordenador y de las acciones realizadas en programas flexibles (Enseñanza asistida por ordenador). Se inicia la potenciación de la audioteleconferencia y la videoconferencia., donde la inmediatez, la agilidad, la verticalidad (profesor – alumno) y la horizontalidad (alumnos entre sí) se hacen presentes. Etapa que permite pasar de la concepción clásica de educación a una en donde el estudiante va constituyéndose en centro del proceso desde la modalidad.. Profesor y alumno pueden comunicarse tanto de forma sincrónica como anacrónica.

- Vía Internet: En relación a ésta modalidad, Taylor (1995:2) nos habla de la cuarta generación por él denominada “Medio de aprendizaje

flexible". Sus inicios recientes se sitúa en los últimos años del siglo que acaba de concluir, se trata de basar la educación en redes de conferencia por ordenador y estaciones de trabajo multimedia. En otras palabras la conjunción de sistemas de soportes de funcionamiento electrónico y sistemas de entrega apoyados en Internet de forma bien sincrónica o anacrónica a través de comunicaciones por audio, video, texto o gráficos.

- Cuando aún la cuarta generación no ha finalizado, Taylor²⁶ (1999) propone una quinta generación que supone un avance respecto a la cuarta generación en donde el sector privado está posicionándose. Estaría por consolidarse y lo denomina Modelo de aprendizaje flexible, modelo basado en sistemas de respuesta automatizada y base de datos inteligentes, cuyo soporte es Internet

Con la enseñanza asistida por ordenador se selecciona el material de aprendizaje y se presenta en la pantalla de acuerdo con las necesidades y ritmos a aprender del alumno. La interacción alumno-ordenador es muy intensa. Los programas informáticos producidos en los últimos años incorporan la posibilidad de analizar los conocimientos de los alumnos para adaptar, de acuerdo con su nivel, la navegación por el programa informático. La metodología es activa (plena interacción ordenador-alumno), individualizada (se adapta al nivel de conocimientos y ritmo de aprendizaje del alumno) e independiente (no exige sujeción a horarios definidos y cerrados. (Segovia, 1993)

La calidad y eficiencia de la educación a distancia se viene investigando desde hace bastantes años, comparándola con la presencial. Hansson²⁷ (1997) señala las siguientes:

- :
- La educación a distancia es tan efectiva como la educación presencial si se estiman los resultados.
- Los estudiantes a distancia sienten que ellos aprenden como si siguiesen cursos reglados.

Desde el punto de vista del docente, hablar de educación a distancia es hablar de una relación didáctica o diálogo con los estudiantes, diferida en espacio y tiempo, aunque pueden acaecer episodios comunicativos de carácter sincrónico. Desde el punto de vista del estudiante, se trata de una forma flexible de aprender que no exige su presencia física ni la del profesor en el mismo lugar. Resultando la educación directa no presencial: (sincrónica en espacios diferentes) como una particularidad de la educación a distancia desde las tecnologías (García Aretio, 2001:107),

El espacio o estructura de la educación a distancia o componentes básicos son: el alumno (destinatario de la modalidad en donde se resalta su capacidad para aprender y su autonomía organizativa), el docente (enfocado a la tutoría para motivar y potenciar el aprendizaje autónomo de los alumnos mas

²⁶ Citado por García Aretio, 2002:52

²⁷ Citado por García Aretio, 2002

que a la docencia estricta), los materiales o soportes (impresos, audiovisuales e informáticos), las estrategias de comunicación (tradicionales: postal , telefónica y videoconferencia: (e-mail, news, listas, entornos, chats, www) y la infraestructura organizativa o de gestión (García Aretio, 2001:115 - 120)

“El desarrollo de la modalidad de educación a distancia en los últimos años ha servido para implementar los proyectos educativos más diversos y para las más complejas situaciones, desde cursos para la enseñanza de oficios hasta estudios formales en todos los niveles y campos educativos. Las múltiples posibilidades que la educación a distancia ofrecen están relacionadas con la flexibilidad que caracteriza a todos los programas. Esto significa que las propuestas de implementación no responden a un modelo rígido, sino que exige una organización que permita ajustar en forma permanente las estrategias que se desarrollarán, a partir de la retroalimentación . Al mismo tiempo las propuestas de educación a distancia se caracterizan por la utilización de multiplicidad de recursos pedagógicos con el objeto de favorecer la construcción del conocimiento” (Litwin, 2000:15-16).

Si desde nuestra perspectiva tratásemos de seleccionar las mínimas características posibles que nos pudieran llevar a una conceptualización de esta modalidad educativa, señalaríamos –siguiendo García Aretio, 2001:40-41) - las siguientes, como necesarias y suficientes para que consideremos la acción educativa como educación a distancia:

- La casi permanente separación del profesor / formador y alumno participante en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que en esta última variable, pueda producirse también interacción síncrona.

- El estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio, y en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones, etc. Rasgo – que puede complementarse – aunque no como necesario – con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.

- La comunicación mediada de doble vía entre profesor/formador y estudiante y, en algunos casos, de éstos entre sí a través de diferentes recursos.

- El soporte de una organización / institución que planifica, diseña, produce materiales. evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría. (García Aretio,2001:40-41)

Kaye, A y Rumble²⁸,G (1979), establecen diez rasgos definitorios de la educación a distancia:

1. Se puede atender, en general, a una población estudiantil dispersa geográficamente y, en particular, a aquella que se encuentran

²⁸ Citados por García Aretio, 2002:25

en zonas periféricas que no dispone de las redes de las instituciones convencionales.

2. Administran mecanismos de comunicación múltiple que permiten enriquecer los recursos de aprendizaje y soslayar la dependencia de la enseñanza “cara a cara”

3. Favorece la posibilidad de mejorar la calidad de la instrucción asignar la elaboración de los materiales a los mejores especialistas.

4. Establece la posibilidad de personalizar el proceso de aprendizaje para garantizar una secuencia académica que responda al ritmo del rendimiento del estudiante.

5. Promueve la formación de habilidades para el trabajo independiente y para un esfuerzo auto responsable.

6. Formaliza vías de comunicación bidireccionales y frecuentes relaciones de mediación dinámica e innovadoras.

7. Garantiza la permanencia del estudiante con su medio cultural y natural con lo cual se evitan éxodos que inciden en el desarrollo regional.

8. Alcanza niveles de costos decrecientes, ya que después de un fuerte peso financiero inicial se producen coberturas de amplio margen de expansión.

9. Realiza esfuerzos que permiten combinar la centralización de la producción con la descentralización del proceso de aprendizaje.

10. Precisa de una modalidad capaz de actuar con eficacia y eficiencia en la atención de necesidades coyunturales en la sociedad, sin los desajustes generales por la separación de los usuarios de sus campos de producción.

“En la década de los setenta se constituye en alternativa que da respuesta a la necesidad de una cobertura del sistema educativo que no puede satisfacerse con el sistema convencional, y un espacio que por diversas razones no pueden ingresar en el sistema presencial” (Mansur, 2000:54) En el campo de la educación a distancia se plantean hoy nuevos desafíos donde las nuevas tecnologías impactan los proyectos de la modalidad. Los campus virtuales a los que se accede por internet brindan esa posibilidad. También el correo electrónico favorece la conversación con el tutor. Los alumnos se pueden encontrar en un foro virtual e intercambiar ideas, preocupaciones y resultados de ejercicios. También otros sectores desde esta modalidad educativa son la formación del profesorado, la formación profesional, la educación no formal y la educación universitaria. Los sistemas universitarios a

distancia, tan extendidos en la actualidad, quizá tengan su origen en los movimientos de extensión universitaria nacidos en la década de los años sesenta del siglo XIX en EEUU.(García Aretio, 2001:91)

3.2.4 **Atención domiciliaria**

En consonancia con la Ley de Integración Social del Minusválido (7 Abril de 1982) y la Carta Europea sobre niños hospitalizados (Parlamento Europeo, 13 de Mayo de 1985), cada vez se ve más necesaria, incluso por su valor terapéutico, la existencia de servicios educativos flexibles que respondan a las necesidades individuales de los niños enfermos, con el fin de lograr una escolarización lo más normalizada posible.

En el capítulo anterior hicimos mención a la atención domiciliaria – como una de las respuesta educativa y servicio escolar, junto a la atención educativa hospitalaria al niño enfermo que por tal razón no podía asistir al centro educativo – y en él remitimos para abordarla en el presente capítulo, como una experiencia o realidad de escuela en casa.

La estancia en el niño en el hospital – por enfermedad - va disminuyendo, pues los tratamientos de niños con cáncer – como el caso que nos ocupa - tienden a realizarse mediante la asistencia domiciliaria. Pero ello no implica su asistencia a la escuela. Sobre la privación a la misma continúan las mismas recomendaciones, por lo que permanecerá más en la casa, sin poder asistir al colegio debido a la prevención y efectos de los tratamientos. Por ello el niño, para continuar su proceso curricular, formativo y educativo debe recibir atención educativa en casa.

En el decreto 160/1994 de 19 de Abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios se establece que en caso de accidente o enfermedad prolongada, los alumnos y alumnas que cursan enseñanzas obligatorias tendrán derecho a la ayuda precisa, ya sea a través del propio centro o de los centros oficiales de enseñanza a distancia, para que el accidente o la enfermedad no suponga detrimento de su rendimiento escolar.

El programa de atención educativa domiciliaria se lleva a cabo y desarrolla con la participación de profesores y profesoras que atienden a determinados escolares enfermos acudiendo a sus propios domicilios, ante la imposibilidad de este alumnado de asistir a sus centros docentes por motivos de larga enfermedad. Los centros escolares en donde están matriculados los alumnos son los encargados de comunicar a la Delegación Provincial los casos que se vayan presentando y los Equipos de Orientación Educativa de valorar e informar respecto a cada escolar que solicite atención domiciliaría, a lo cual se unirá el correspondiente informe - diagnóstico clínico.

Corresponde a las Delegaciones provinciales de las Consejerías de Educación la determinación de las circunstancias que concurren en los escolares afectados por enfermedades que originan su permanencia en sus

domicilios, así como autorizar que sean atendidos por los profesionales correspondientes.

La atención domiciliaria se realiza en coordinación con el maestro o maestra del escolar enfermo que desempeña la tutoría en el centro donde está matriculado. De este modo se pueden organizar las enseñanzas con el referente del currículo ordinario y su grupo de referencia, así como facilitar la integración posterior o la escolarización parcial durante los períodos en los que el alumno puede asistir al centro docente.

Es notorio, y necesariamente hay que tenerlo en cuenta, que ciertas dolencias o enfermedades tienen una influencia directa sobre el proceso de aprendizaje y disminuyen el rendimiento en el mismo. A veces ocurre que la agresividad de algunos tratamientos médicos, sobre todo en caso de oncología, dejan a los sujetos en estado poco favorable para soportar sesiones de aprendizaje. El profesorado capta estas situaciones con rapidez y el programa a implementar con el alumno se adapta a ellas y se desarrolla el proceso escolar en casa – desde la situación de enfermedad y posibilidades - en consecuencia.

El Real Decreto 299/1996, de 28 de Febrero de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación prevé la formalización de convenios con entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de atención educativa domiciliaria. Por lo que en sus inicios se desarrolla por maestros de asociaciones de voluntariado, llevándola a cabo las ONGs, recibiendo éstas ayudas o subvenciones por tal actividad.

La atención educativa en nuestro país es muy desigual. Normalmente está mejor atendida en las zonas metropolitanas de las grandes ciudades y no lo está en zonas rurales. Sin embargo tal atención se rompe en el país Vasco en donde tal atención la llevan a cabo profesores de plantilla (Orden de 30 de julio de 1998 por la que se establecen criterios de escolarización de los alumnos con n.e.e.) Por tanto actualmente coexisten en el estado español (regulado por cada autonomía) dos modelos de atención educativa: profesionales de la plantilla y cuerpos docentes por un lado y profesores pertenecientes a asociaciones de voluntariado, por otro. (Grau Rubio y Ortiz González, 2001:184)

En Andalucía, desde el año 1999, se lleva a cabo mediante el desarrollo de un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Fundación “Save the Children” que se viene renovando cada año. Convenio que persigue el objetivo de impulsar conjuntamente el programa de atención domiciliaria a niños y niñas enfermos de larga duración, para darles continuidad a su proceso de aprendizaje, normalizar y mejorar la calidad de vida de estos escolares durante los períodos de tiempo que están enfermos, circunstancia que puede provocar retrasos en la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades, baja autoestima y el consiguiente fracaso escolar. (Fadriani Real, R, 2003, 1-2) Sin embargo en los últimos años, algunas Delegaciones provinciales (Córdoba, Almería..) contemplan la

atención domiciliaria con docentes del cupo de sus respectivas delegaciones. En Granada, en el presente curso escolar 05-06 se crea una plaza con tal figura y para este fin. (Plantilla – cupo curso 05-06 - Delegación de Educación Granada)

3.3 **RETOS**

Castell en su obra “Fin del Milenio” señala cómo la revolución tecnológica o post industrial ha abierto la figura de un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos y valores sociales, intereses y formas de sentir e incluso de pensar. Lo cierto es que estamos hablando de un nuevo mundo, y en el que hemos de aprender a sobrevivir para comenzar a gestionar el futuro. Estas inquietudes que son transferibles a cualquier organización y empresa son partícipes, de igual modo y por analogía a la escuela postmoderna, a esta que anunciamos “de la tercera ola.”

La postmodernidad resalta el carácter ambiguo y contradictorio de la sociedad. Básicamente exalta la diversidad, el individualismo, lo estético y cultural, la multiplicidad de lenguajes, formas de expresión y proyectos de vida y el relativismo axiológico.

El “ciberespacio” es el nuevo escenario de la cultura y del quehacer humano, donde el ordenador va penetrando con una fuerza en lo cotidiano, desarrollando formas impensables hasta ahora como el tele banco, el tele trabajo, ocio electrónico, telecompras, acceso a informaciones remotas, lecturas a través de la web, tele publicidad.

Estos nuevos escenarios en lo que apuntan a proyectarse las tareas y las comunicaciones humanas son las llamadas redes virtuales, donde la transmisión de la información audiovisual es la característica esencial, frente a la convivencia física y afectiva de la comunicación tradicional. A través de esas redes se crean “espacios”, donde las personas pueden intercambiar información, existiendo entre ellos uno destinado para la educación y formación, pudiendo adoptar modalidades diversas.

Tiffin y Rajasingham (1.997:242) explicitan modalidades de cursos exclusivamente vía internet, pasando por la modalidad de “a distancia”, o combinando el uso de la red con el sistema tradicional de enseñanza. Reflexionar sobre este tema, puede suscitar una gama de reacciones que pueden ir desde el escepticismo hasta la tecnópolis surcada por las autopistas de la información.

En el terreno escolar, alumnos y profesores, andan desorientados en un mundo lleno de información, donde las redes conducen la misma sin clarificar lo necesario y lo inútil, lo pertinente y lo útil, lo burdo y lo sublime. Jamás el cúmulo de información había desbordado al educador del pasado. Por ello se requieren nuevos planteamientos, pues el complejo ciencia – tecnología – economía es la vida de nuestro tiempo.

La información es el recurso básico de la sociedad que se proyecta, definiendo desde ella nuestras características y modos de pensar. La sociedad de la información no sólo cambia el escenario social, sino también como parte de él, el familiar y el escolar, siendo la información el elemento clave sobre el que planificar la nueva forma de organización.

El profesor Ortega Carrillo (1998/99) nos indica que tal planteamiento requerirá unas nuevas dimensiones de juego respecto a los agentes que constituyan dicho proceso, en donde cabe destacar el que los profesionales de la docencia sepan hacer uso de los medios de comunicación e información, a la vez que conozcan y ejerzan su desarrollo profesional con un uso adecuado de ellos, si queremos formar y educar en el presente mirando al futuro.

El citado profesor argumenta lo que sigue. Las escuelas no pueden volver la espalda a ello, y las escuelas del futuro, del hoy, en la sociedad de la tercera ola o postmoderna, se convierten con varias acepciones en escuelas virtuales, tele escuelas o ciber escuelas. Por consiguiente la escuela no puede quedar ajena a las Tecnologías de la Información y Comunicación, (TIC), sino que ha de aprovecharlas para avanzar con las otras instituciones y/u organismos - organizaciones, brindando verdaderas oportunidades al sistema escolar para que salga de la crisis profunda a la que está sometido, provocando nuevos modos de enseñar y aprender, así como facilitar la difusión de la cultura y de la información cuantiosa sobre los distintos campos o saberes, que impedirían a la persona (sujeto - alumno en este caso) quedar marginado en el futuro (analfabetos pese a haber estado en la escuela) y trabajar desde sus casas.

Las TIC al integrarse como medio de aprendizaje suponen un cambio en la mentalidad del profesorado, un gran conjunto de recursos dispuestos para optimizar el proceso enseñanza – aprendizaje, un proceso pedagógico – metodológico distinto y un desarrollo organizativo diferente de la institución escolar para optimizar los variados recursos existentes.

Estas escuelas del siglo XXI, serán escuelas compensatorias, forjadoras de ciudadanos capacitados para acceder, seleccionar la información y producir mensajes desde la tecnología. Será su objetivo la alfabetización tecnológica.

Desde que las experiencias de incorporación de las NTIC han tenido lugar, se han desarrollado nuevos ambientes de aprendizaje y bien distintos de los arraigados, destacando la variedad de medios y formatos en la comunicación, acceso, organización, selección, análisis e intercambio de información, frente al único medio (libro / maestro), el fomento del trabajo autodirigido frente al dirigido, la cooperación en trabajos en equipo desarrollando una ética apropiada.

De forma explícita y breve destacar que dichas experiencias han aportado a los alumnos la adquisición de habilidades básicas que requiere la nueva alfabetización, y que por un lado, los alumnos de nuestras escuelas van alfabetizándose en paralelo a la alfabetización escolar. Y por otro, los alumnos han utilizado los nuevos sistemas de comunicación para colaborar, publicar e

interactuar con otros alumnos, con otras audiencias incluso lejanas y desconocidas, abriendo posibilidades de seguir un proceso educativo desde su propio hogar..

Dominados y sometidos por la información, nadie puede poner límites o reducir su influencia y dominio. En ningún otro momento ha sucedido algo semejante, por lo que requiere un planteamiento reflexivo y nada improvisado por las consecuencias de ello. O, por el contrario cabría la postura de encogerse de hombros y dejar pasar el tren.

Con los nuevos medios se agilizan procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como reto, en este futuro casi presente, el de llegar a entenderse la cultura escolar y la cultura tecnológica para que el desarrollo tecnológico, imparables, se vea arropado en el espacio escolar como realidad social viva.

Idea que va más allá de enseñar con las tecnologías (Enseñanza Asistida por Ordenador – EAO-) en los centros educativos. A partir de ahora, aquella denominación que – en principio - con el vocablo específico de Escuela Virtual pretende tomar cuerpo. de Ciberescuela, red de redes o “www”.

3.3.1 **La escuela virtual**

El uso de las tecnologías se van integrando así en el sistema social como recursos, herramientas e incluso contenidos. Prueba de ello es cómo las organizaciones empresariales y las administraciones educativas han ido apostando poco a poco por ellas en una decisión que es irreversible. Las organizaciones empresariales, día a día, fundamentalmente en el terreno económico y social, van proponiendo y desarrollando fórmulas con soporte virtual. Un ejemplo cotidiano de ello lo tenemos en la tienda en casa, “tele tienda”, como una iniciativa económica cercana o conocida por todos, frente a otras realidades que tardan más en tomar cuerpo.

Todas ellas nos acercan – desde las coordenadas sociales en las que nos desenvolvemos - a ese proyecto de futuro virtual, en muchas de nuestras dimensiones sociales y de convivencia cotidiana. El tele trabajo, dentro del mundo económico-social, también cobra fuerza. Parte de la filosofía del trabajo a distancia, realizándose éste fuera de las instalaciones de la propia empresa: bien en casa, en un centro satélite, en instalaciones del cliente o de forma móvil.

Páginas atrás, hemos indicado que son los ordenadores, en esta nueva sociedad de la comunicación digital, los soportes e instrumentos a través de los que se accede a ese potencial de comunicación que tiene que tener consecuencias en la enseñanza, afectando al proceso enseñanza – aprendizaje en su enfoque o aspecto didáctico. Los recursos informáticos y las tecnologías de la información y la comunicación, se están revelando, como una forma nueva, distinta y atractiva en el quehacer escolar. (Guillén y Mejía, 2002: 68)

Lorenzo Delgado (1999:17) asume la idea formulada por primera vez en 1.972 en el informe de la UNESCO "Aprender a ser", de que estas herramientas de la nueva era son importantes instrumentos de discriminación social. Por ello, es necesario introducirlas y hacer frente a ellas, para lo que se deberá enseñar, junto a los otros lenguajes, el lenguaje de la tecnología y sus canales de vehiculización informática, digital o virtual.

Este nuevo modelo virtual va poco a poco tomando cuerpo en la educación y formación a través de experiencias concretas que, a modo genérico, podríamos llamar de Escuela Virtual o Aulas virtuales. Para el citado profesor es, ésta, una escuela compensatoria, que se transforma en ciberespacios escolares o escuelas virtuales, superando el espacio físico tradicional de centro / aula y no se puede olvidar la atención de aquellos alumnos que vienen de contextos más carenciales y potenciar los nuevos conocimientos desde ellos.

Esta idea, (Ortega Carrillo:2000:242-243) hacer del futuro virtual una realidad educativa se ha visto, en la última década del siglo y milenio pasado, potenciada por los siguientes hechos:

- Por la Conferencia Internacional de Tecnologías para la enseñanza del hoy y del mañana convocada por La UNESCO en Filipinas.
- Por la publicación de tres grandes obras que van a tener influencia: "El Ciberespacio: una red planetaria de personas y de ideas"; "El Trabajo en red y las tecnologías de la información en el sistema educativo francés" y "¿Pueden contribuir las redes a la modernización de la escuela?".

Conferencia y obras que abordan el debate en torno a las nuevas tecnologías en cuestiones concretas como el uso en educación, las actitudes del profesorado, los medios electrónicos y la educación no presencial desde las redes.

La UNESCO (1.998:11-12) en la Conferencia Mundial sobre la Educación superior en su declaración afirma sobre la necesidad de:

- Crear redes e intercambiar experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza.
- Crear nuevos entornos pedagógicos, en particular, los establecimientos y sistemas virtuales, creándose a partir de redes, pero que tengan en cuenta las identidades culturales y sociales.
- Corregir las desigualdades desde el aprovechamiento de las tecnologías con fines educativos.

Al margen de las sugerencias de la UNESCO, actualmente observamos - y es una realidad evidente - que la mayoría de los materiales del conocimiento ya no se imprimen en soporte de papel para su difusión. Estamos asistiendo a

un cambio de suma trascendencia, al igual que hace quinientos años influyó la imprenta en la difusión del conocimiento, sólo que en la actualidad se impone el formato digital. Los profesores²⁹ Mayor Zaragoza (1999:21) y Lorenzo Delgado (1999:254) coinciden en señalar que la revolución de la información augura el nacimiento de una nueva era, al igual que lo fue la era agrícola o la industrial.

Pero junto al proceso, también lo más “revolucionario” es que se sienten afectadas fundamentalmente las dimensiones espacio – temporales en donde tiene lugar el proceso formativo. Por consiguiente, ello implica la redefinición de los lugares formativos y /o de instrucción, como nuevos entornos de enseñanza- aprendizaje, y a las propias estrategias de comunicación.

El uso del ordenador es ya hoy un hecho que va arraigándose, dando paso a una realidad nueva, lo que se va proyectando como realidad virtual, permitiendo crear espacios virtuales, compartiendo el mismo entorno entre varios cibernautas dentro de esa realidad virtual. Este nuevo modelo virtual va poco a poco tomando cuerpo - en la educación y formación - a través de experiencias concretas que a modo genérico podríamos empezar a hablar de la Escuela Virtual o Aulas virtuales.

No resulta fácil definir lo que es un “entorno de enseñanza virtual”. Para unos hace referencia al espacio en que se desarrolla el aprendizaje. Para otros apunta al contenido específico o a la secuencia de actividades de aprendizaje. En ocasiones, incluso, se designa un software específico, como herramienta de diseño. Tal variedad de contextos y situaciones hacen difícil formular unas definiciones concluyentes (Barajas y Owen³⁰ 2000). Koper³¹ (2000) lo entiende como un conjunto de elementos que no pueden verse reducidos a las piezas que lo componen. Para Dillenbourg³¹ (2000) un entorno de enseñanza virtual:

- Es un espacio diseñado, no una mera acumulación de páginas HTML y con una autoría múltiple: profesores, alumnos, expertos.
- Es un marco social para el comportamiento interactivo.
- Permite que los alumnos sean productores de información.
- Puede complementar a la educación presencial.

Gisbert³² (1997), dice: “ Las aulas virtuales son la manera de incorporar los efectos didácticos de las aulas reales a contextos en los que no es posible

²⁹ Citados por Ortega Carrillo 2000:18

³⁰ Citado por Lara Ros, 2003: 121

³¹ Citados por Ortega Carrillo, 1999:270

³² Citado por Ortega Carrillo, 2000:412

reunir físicamente a los participantes en un proceso de enseñanza – aprendizaje.”

El siglo XXI parece configurarse como el siglo del afianzamiento de la enseñanza virtual. Teófilo Rodríguez³³ (1.998:21-22) presenta las ventajas del nuevo sistema virtual:

- No existe dificultad en acceder a la información. Puede accederse desde cualquier parte del mundo y en cualquier momento.
- Desaparecen las fronteras y los horarios fijos como exactos y precisos.
- Pueden utilizarse pluralidad de herramientas: correo electrónico, entorno web, conferencias multimedia, comunidades virtuales,....
- Si el tele trabajo es una realidad presente, en estos momentos podría hablarse ya de tele enseñanza como realidad escolar, mejorando las relaciones interpersonales.

Tomando la idea de Ortega Carrillo (2000:436), las aulas virtuales son nuevas formas de incorporar los efectos didácticos de las aulas reales a contextos en los que no es posible reunir físicamente a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Queda claro que mientras en las aulas reales la información viene protagonizada por la exposición oral, la consulta bibliográfica (textos), las prácticas, todo ello en espacios físicos cerrados, donde los sujetos que asisten son estables y crean lazos afectivos desde sus relaciones presentes, en la realidad virtual los sujetos van a establecer sus relaciones mediante herramientas digitales (desde el correo electrónico a la videoconferencia), en donde las distancias son más allá del entorno y en tiempos diversos.

Esta descripción de Aula virtual es completada por Adelf (1.998:202) al señalar que en el aula o escuela virtual: “ Existen metafóricamente el espacio o sala de clase (sesión en grupo), la biblioteca (mediateca), la tutoría personalizada, despachos (del tutor...) seminarios (actividades pequeños grupos) e incluso cafetería.”

Como antecedente esta educación on line se ha venido basando en la denominada comunicación mediada por ordenador. Pero en la educación virtual o formación en espacios virtuales, tanto los materiales de estudio como la relación entre docentes y estudiantes se realiza a través de las redes de comunicación, fundamentalmente internet. (García Aretio, 2001:20)

De otra manera, en las aulas virtuales, los procesos de enseñanza – aprendizaje, que tienen lugar también combinan momentos de trabajo personal (auto consulta, análisis, síntesis, creación de monografías...), contactos

³³ Citado por Ortega Carrillo, 2000:412

La escuela en casa

bilaterales con los profesores (tutoría telemática) y de intercambio colaborativo (listas de correo...).

Ni que decir tiene que la introducción de las TIC en la escuela, como escuela virtual cambia el rol del agente educativo o maestro, en donde no cabe duda que desempeñará un nuevo rol que ya venía reclamándose como mediador, organizador,...No se trata tanto de sustituir al maestro, como de utilizar esta herramienta en el proceso. Pues al maestro- profesor le siguen quedando en exclusiva funciones como la de planificar, ejecutar y evaluar los aprendizajes, desde el conocimiento de ellos, desde sus relaciones personales, desde sus motivaciones, desde su propia persona como modelo con el que se identifican y orientan. Lo que sí hará el maestro es desde esas funciones utilizar la herramienta primordial de la nueva era postmoderna, para desde ella trabajar con perspectiva presente y futura y salir del anclaje tradicional.

Pero sí destacar – como se ha dicho anteriormente - que los profesionales de la docencia deben saber hacer uso de los medios de comunicación e información, a la vez que ejercen su desarrollo profesional con un uso adecuado de ellos, si queremos formar y educar desde el presente mirando al futuro.

Dentro de esta visualización e interés educativo, el profesor Ortega Carrillo (1.998/99) afirma que La Tecnología Educativa permite optimizar la comunicación didáctica y contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, procurando una educación favorecedora de aprendizajes de forma autónoma y sin menoscabar en la potenciación de actitudes y valores tendentes a una madurez personal y social que permita el acceso a los bienes socioculturales heredados y a los servicios y avances sobre la técnica en los que se mueve la sociedad actual.

Teniendo en cuenta estos aspectos en el proceso didáctico, las NNTT desde el formato de Escuela virtual nos permiten obtener efectos tales como la motivación por los nuevos escenarios de aprendizaje frente al aula tradicional; el disfrute de unos contenidos por diversos medios (desde imagen hasta sonido) frente al texto tradicional. Los nuevos soportes digitales y los recursos informáticos les dan al sujeto que trabaja con ellos la oportunidad de sentirse protagonista de su propio proceso de aprendizaje, manipulando material de diversas fuentes (imágenes fijas, en movimiento, audiovisuales, sonidos, materiales interactivos, etc), siendo también flexible el tiempo (seleccionando el alumno las sesiones de trabajo, así como el momento del día más oportuno), así como el dinamismo del soporte y el lugar en que se haga (la propia casa). Por consiguiente, su uso en el proceso de aprendizaje permite una mayor integración de recursos, de contenidos y medios, aumentando la autonomía del sujeto que participa en el proceso de aprender, pudiendo darse una evaluación y seguimiento o asesoramiento tutorial (presencial o telemático) para la corrección de errores, solución o aclaración de dudas. (Ortega, 2000: 921-927)

En los inicios del siglo XXI se nos aparece Internet como una red que prevé masivamente información de todo tipo, brindando la posibilidad de hacer

próxima e inmediata la interactividad profesor – alumno y la de los alumnos entre sí. Internet es la red de redes y se contempla en la actualidad como un nuevo y extraordinario fenómeno social, dando paso a nuevos constructos educativos en la línea de aprendizaje virtual, permitiendo una comunicación interactiva que permite (Otega Carrillo, 2000, 1999, 1998)

- Comunicarse en directo y en diferido, por medio de la palabra escrita y de forma verbal (cada vez con más calidad).
- Compartir aplicaciones en información con personas situadas en otros lugares.
- Organizar equipos de trabajo sin importar el lugar de residencia.
- Crear grupos de alumnos con intereses comunes y capaces de aprender colaborativamente a pesar de la distancia (codo con codo como lo harían en una clase física desde sus pupitres).

El desarrollo tecnológico, inicialmente en manos de unos cuantos, está poblando nuestros hogares, haciendo posible que la interacción educativa se convierta en más universal, permitiendo una enseñanza y/o un aprendizaje con soporte informático: básicamente para situaciones individualizadas y de utilización domésticas (García Aretio, 2001:173). Las principales fuentes o criterios sobre los que se organiza la información de texto, imagen y sonido son:

- Las grandes bases de datos (catálogos de bibliotecas y librerías): información operativa clasificada para facilitar su búsqueda y localización.
- Los Documentos electrónicos (informes, estudios, potencias de congresos, artículos, libros, revistas, diccionarios...): información disponible para su consulta en directo (online).
- Los Grupos de Discusión (foros, encuentros, tertulias...): lugares temáticamente ordenados para intercambiar ideas, opiniones..
- Las Listas de Noticias (listas de distribución, tablones, consultas): espacios clasificados por áreas o temas para difundir o distribuir información.
- Los Programas de utilidades o crear nuevas aplicaciones.

La escuela en casa

- La información sobre Instituciones, empresas... : información diversa, aunque específica, sobre organismos, consorcios.. (García Aretio, 2001:257)

La escuela virtual se nos presenta en este caso ya como enseñanza a través de la red, significando - con ello - que se trata de programas de enseñanza basados en Internet y que aprovechan todos los recursos que ésta ofrece, con el objeto de crear un ambiente rico en aprendizajes, donde éste es fomentado y dirigido” (García Aretio, 2001:20) Se pretende que todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, incluida la evaluación y, probablemente, los procedimientos administrativos de inscripción, etc. se realicen a través de la red. Dentro de estas denominaciones que tienen a Internet como protagonista se viene hablando de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), en los que la tecnología de red y el soporte www acogen diferentes herramientas, software, para la transmisión de los contenidos y la comunicación profesor-estudiantes y de éstos entre sí, sea de forma sincrónica o asincrónica.

Una enseñanza flexible y apoyada por las redes requiere nuevas fórmulas y tareas para la docencia, deberá poner en marcha nuevas competencias, desde estas exigencias y planteamientos: nueva relación entre teoría y práctica, nuevos recursos, nuevos materiales, nueva metodología, nueva organización y gestión de los contenidos, nuevas evaluaciones e interpretaciones. (Cebrián de la Serna, 2003: 42).La utilidad más destacada de Internet está reflejada en la WWW, la telaraña mundial o red única de enlaces o conexiones a través del texto, imágenes estática o en movimiento y voz o sonido (García Aretio, 2001:257)

Tal flexibilidad, versatilidad organizativa, junto a la riqueza metodológica atribuye como característica de la enseñanza virtual el profesor Ortega Carrillo (1998:121-140). Para él desde esta alternativa y por estas características se puede aspirar a una enseñanza virtual personalizada (adaptada a intereses y necesidades, pudiendo crearse microestructuras educativas con horario adaptado para llevar a cabo el proceso formativo.

Podemos concluir diciendo que el conocimiento de lo tecnológico en la escuela del siglo XXI, pasa a ser un conocimiento más allá del campo tecnológico relacionado con los artefactos procedentes del mundo de la ciencia y la tecnología. Se convierte este concepto en uno más amplio que abarca medios, procedimientos y alternativas. El desarrollo de la tele enseñanza no se está produciendo por igual en todos los continentes. En Europa, entre los países del sur se mantienen en enseñanza a distancia a través de la radio y cuyo objetivo es la alfabetización, siendo los destinatarios ciudadanos con déficits socioculturales y económicos. En cambio en los países del Norte, la tele enseñanza es un factor de calidad, haciendo uso de ella Instituciones y personas de gran prestigio. Así ocurre en América, en cuyos países del Norte y concretamente EEUU, la tele enseñanza es un marco flexible y de interés social.

Construir una escuela así es mucho más que tener Internet en el aula, es darnos a todos una oportunidad desde esta perspectiva de la educación,

contribuyendo “sobremanera a facilitar a muchos ciudadanos del mundo el acceso a un derecho tan básico como es la educación.” (Isla Montes, Damián y Ortega Molina, 2001:24).

3.3.3 Aplicación y consideraciones: la videoconferencia.

Es un hecho la expansión de la enseñanza a distancia, en la modalidad virtual, suponiendo la cuarta generación en la evolución desde que naciera. (Sánchez Arroyo, 2001:89), resaltando ya un punto de encuentro entre educación y tecnología. Evolución histórica desde aquella escuela tradicional (profesor, alumno y pizarra) cuestionada en los años cincuenta y que los sesenta vislumbraron que no era la única alternativa, distinguiéndose entre enseñanza formal y no formal (Trilla,1993), hasta las imprevisibles virtualidades en de las TICs en la enseñanza.

“Las redes constituyen un desafío para la escuela, pero también se puede afirmar que la educación supone un desafío para las redes” (Salinas,1998) Todos los avances en el mundo de las telecomunicaciones hacen que la telemática tenga cada vez más peso en actividades educativas y de formación. Estos avances y las posibilidades educativas que ofrecen representan expectativas nuevas, a la vez, que claros desafíos en el mundo de la educación .

Existen varios servicios sobre Internet que permiten la comunicación interpersonal. Los servicios típicos, donde el diálogo no se produce en tiempo real son el correo electrónico y los foros de discusión o noticias. En este caso, no es necesario que los participantes estén conectados a la vez y las respuestas se pueden dar en diferido. Otros servicios como pueden ser el IRC, la telefonía y la videoconferencia (VC), sí permiten la conversación o diálogo en tiempo real, obligando a los participantes a estar en ese preciso momento conectados y dispuestos a intervenir. Mientras que el servicio IRC permite interactividad escrita entre los participantes y los servicios de telefonía lo hacen oralmente, la videoconferencia aumenta las posibilidades añadiendo interactividad visual, además de la escrita y verbal. Con esta nueva tecnología se simula mucho mejor la experiencia del diálogo directo, “cara a cara”. (Isla Montes, Damián F y Ortega Molina, 2001:24).

Para ello es necesario que la transmisión de la información (imagen, sonido, datos en general) sea muy rápida. Requieren la velocidad y la infraestructura adecuada Y en este particular, cada día que pasa, supone un continuo vertiginoso. Dicha velocidad se consigue a través de técnicas eficientes de compresión de la información transmitida y el aumento del ancho de banda (velocidad de transmisión) del canal de comunicación. En relación a los aspectos técnicos, una vez que se ha producido la digitalización de la señal, la transmisión de la señal de videoconferencia puede ir sobre cualquier circuito, tanto terrestre (cable, fibra óptica..) como por satélite. (Oliver Ribas, 1998:48).

Esto poco a poco se va consiguiendo, haciéndose cada vez más realidad la videoconferencia a nivel mundial. Con el uso de la fibra óptica se han conseguido resultados muy satisfactorios en redes locales, habiendo sido

costoso – en su día - tal proceso. (Isla Montes, Damián F y Ortega Molina, 2001:24)

Las aplicaciones de la videoconferencia son incontables. Se puede utilizar siempre y cuando queramos realizar una conversación entre varias personas ubicadas en lugares distintos, simulando su presencia física sin necesidad de estar todos “in situ”. La videoconferencia es un sistema de comunicación que permite que personas en lugares distintos puedan comunicarse y “verse las caras” en tiempo real. La videoconferencia tiene unas posibilidades educativas enormes, que permite la comunicación en tiempo real , con imágenes y sonido entre diferentes puntos sin necesidad de desplazamiento (Oliver Ribas, 1998:47)

La videoconferencia ofrece una solución accesible a esta necesidad de comunicación, con sistemas que permiten transmitir y recibir información visual y sonora entre dos puntos que pueden estar en cualquier lugar del planeta. Además permite participar a aquellos que pueden estar imposibilitados por cualquier causa (distancia, enfermedad, etc). (Isla Montes, Damián F y Ortega Molina, 2001:24)

El aprendizaje a distancia está siendo una de las aplicaciones con más éxito y con más crecimiento de la videoconferencia. Se puede definir la videoconferencia como la combinación tecnológica de audio, video y redes de comunicación que permite la interacción en tiempo real entre personas remotas. (Hendricks y Steer³⁴, 1996).

De las experiencias educativas llevadas a cabo mediante videoconferencia, se deducen dos modelos educativos. Un modelo “magistral” que responde , reproduce o se adapta a la clase tradicional, con escasos cambios en los métodos pedagógicos (perspectiva instructiva), y otro “Interactivo” que da importancia a la interacción y colaboración. Derivado de los mismos, se propone un tercer modelo o “integrado”, utilizándose la tecnología, como metodología de educación, para llevar a cabo funciones específicas que respondan a necesidades concretas de aprendizaje y docencia, desarrollándose diferentes modelos didácticos :

- Perspectiva “instructiva”. Indicado para completar o reforzar, actualizar conocimientos el alumno los recibe y el docente los expone a través del medio.

- Perspectiva “constructivista” . Se produce un proceso interactivo entre alumno – contenido y entre alumnos, generándose actividades a realizar o llevar a cabo.

- Modelo afectivo: La transmisión de estímulos positivos (entusiasmo, felicitaciones, palabras de ánimo...) motivan al alumno y aumentan su confianza, frente al sentimiento de soledad o aislamiento, mejorando las relaciones personales.

³⁴ Citado por Isla Montes y otros, 2001:25

- Modelo orientador: Ofrece sugerencias, recomendaciones, marca pautas en relación al momento de estudio, sobre trabajos, exámenes.
- Modelo informativo: utilizándose para la transmisión de actos o acontecimientos y noticias

Cuando se utiliza la videoconferencia para poner en comunicación solamente dos interlocutores remotos, se le denomina videoconferencia punto a punto. Pero cuando ésta puede reunir a más de dos participantes, aunque en un momento dado sólo se pueda ver al que tiene la palabra, se llama videoconferencia multipunto o multiconferencia. Se acuña la denominación de videoconferencia de escritorio a aquella que no se necesita grandes prestaciones y se realiza entre dos ordenadores conectados a la red, usando un par de cámaras y micrófonos “baratos” junto con el software adecuado.

Básicamente lo que se necesita en cada extremo de la comunicación es un equipo formado por una cámara de video, un códex (compresor, descompresor), un monitor, micrófono, altavoces, software que gestione la videoconferencia y una conexión a la red. Aunque existen equipos de videoconferencia especializados, donde todos los elementos están integrados, normalmente puede llevarse a cabo desde equipos que se vayan completando hasta tener los elementos descritos. Junto a las condiciones del equipo, para que el video y el sonido recibido tengan continuidad y calidad aceptable, se debe realizar a gran velocidad.. Los sistemas de videoconferencia están compuestos por monitores (a través de una ventana se monitoriza la imagen que se está transmitiendo, pueden ser de varias medidas o pulgadas), cámara (captan la imagen de los participantes para transmitirla. Pueden situarse encima del monitor o pueden estar integradas). También se utilizan cámaras de documentos para la visualización de los mismos, escritos, gráficos diapositivas), micrófono (aunque los más utilizados son los omnidireccionales, se usan también los de sobremesa, de mano o sin hilos) y el códex (se encarga de comprimir/descomprimir la señal analógica que va a ser transmitida a través de la red). (Oliver Ribas, 1998:48)

La videoconferencia puede utilizarse como medio, complemento, soporte o recurso dentro de un sistema multimedia para diferentes funciones y situaciones. Sus características son presencia física, bidireccionalidad, inmediatez, versatilidad, facilidad de uso. Comodidad para los usuarios y economía . Como medio didáctico y de comunicación, en función de tales características esenciales, la videoconferencia puede resultar ser: interactiva o unidireccional, directa o diferida, permanente o alterna, individualizada o colectiva, abierta o restringida, académica o extra – académica, puntual o general integrada u ocasional, Todo ello demuestra la versatilidad y el potencial didáctico que hace de la videoconferencia un valioso recurso docente, suponiendo una comunicación mediada, próxima a la presencial, donde pueden “vivirse” situaciones comunicativo – didácticas, imposible de realizar a través de otros medios. (Sánchez Arroyo, 2001:90 - 92)

La incorporación del desarrollo tecnológico en la educación debe ser uno de los principales retos de la comunidad educativa. “La escuela del futuro” era el tema del encuentro o jornadas celebradas en Granada en el mes de Abril del presente año (2005) a fin de difundir la política de la Junta de Andalucía sobre la generalización de las tecnologías de la Información y Comunicación, impulsadas desde la propia Consejería (Red de Centros TIC a partir del curso 2003 - 2004)

Pero ¿qué aspectos deben tenerse en cuenta como deseables para la videoconferencia en el aula? Isla Montes, Damián y Ortega Molina (2001:27-30) las identifican desde tres ópticas: del aula, del docente y desde el alumno.

En referencia a las del aula (centro emisor), puede desarrollarse videoconferencia punto a punto o multiconferencia. Para dotarla de la adecuada visión, audición y la buena integración de los participantes, es importante tener en cuenta un equilibrio entre el tamaño de la sala y la cantidad – calidad de los medios utilizados (micrófonos, pantalla, altavoces...), el número de aulas y de alumnos que van a intervenir (activación de micrófonos...), iluminación pues es importante conseguir la máxima uniformidad, la disposición de la(s) cámara(s) para que los participantes puedan ser captados y la acústica para que la comunicación sea facilitada y evitar efectos indeseables (acoplos, ruidos..).

Sobre el docente, estos autores relatan las siguientes consideraciones: formación y entrenamiento (adiestramiento del profesor en los medios y entrenamiento, pues el no dominio produce incomodidad en el docente al perder los referentes habituales que se tienen al impartir la clase (espacio, tiempo, alumnos físicos, lenguaje...), el material pedagógico (seleccionar materias más adecuadas y herramientas), métodos de evaluación, tutoría a distancia (resolución de dudas, orientación...), coparticipación docente (participación de más de un profesor), intercambio de experiencias y control de atención (mecanismos para la atención, la participación, la integración...).

En cuanto a las consideraciones sobre el alumno, estos autores hacen referencia a la motivación, participación (requiriendo su identificación), aprendizaje y rendimiento, concepto de grupo y formación.

Esta nueva concepción de la educación nos obliga a plantearnos algunos aspectos del enfoque clásico de las clases presenciales y las funciones del profesor. El modelo didáctico Enseñar y aprender a través de videoconferencia supone, no obstante, un cambio en cuanto a la metodología tradicional aplicada a la enseñanza presencial. Esta nueva tecnología necesita nuevas formas de interacción, diferentes comportamientos físicos, distintas maneras de presentar la información. Por ello se requiere una formación docente (Oliver Ribas, 1998:47)

El uso de las tecnologías por parte de profesores y alumnos supone – según el citado autor - la necesidad de un mínimo proceso formativo antes, durante y después de la videoconferencia. En el antes se requiere la familiarización con el equipo, con los diferentes medios y herramientas.

Durante se requiere el dominio oral, visual, de atención. Y después valorar las sesiones pedagógica y metodológicamente.

Si partimos del hecho de que la educación es un derecho básico e irrenunciable a todo ser humano, la comunidad educativa ha encontrado en la videoconferencia una herramienta prometedora, para cumplir de manera óptima tareas esenciales de docencia no presencial, como medio de comunicación flexible acercando la educación a quien no puede acceder a los centros educativos de manera efectiva, representando la mejor alternativa existente a la formación a distancia.(Isla Montes, Damián F y Ortega Molina, 2001:30). Permitiendo, además, la enseñanza personalizada a domicilio, conllevando una nueva forma de enseñanza (Oliver Ribas, 1998:51), lo que resultaba del máximo interés para nuestra investigación.

Para que esto sea una realidad será necesario dotar de la infraestructura adecuada a los centros educativos, capacitar y motivar a los docentes y discentes para su uso y considerar nuevos métodos pedagógicos adaptados a esta tecnología. La videoconferencia ha pasado de ser una tecnología poco accesible a convertirse en una herramienta multimedia más, que en educación, permite que muchas universidades y escuelas estén llevando experiencias educativas con ella.

El ámbito de aplicación educativo es muy amplio, utilizándose más en el nivel universitario que en el resto de los niveles. (Sánchez Arroyo, 2001:92). En España ya existen programas como el de “Aldea Digital” entre los que a continuación nos referimos, en el siguiente epígrafe.

3.3.2 Experiencias e iniciativas

“Si reflexionamos y comparamos lo que históricamente han supuesto a las diferentes sociedades los avances tecnológicos, con su influencia en el mundo de la educación, deduciremos que no se ha aplicado la tecnología a los procesos formativos con la misma agilidad y eficacia que se ha hecho en otros campos, En los ámbitos educativos las tecnologías se han utilizado de manera poco sistemática y en no pocos casos, ha existido un rechazo claro a la implantación de las mismas (Kerr³⁵, 1991)

Los retrasos en la aplicación al mundo educativo de los nuevos artilugios tecnológicos vienen siendo una realidad desde siempre. La comunidad educativa es generalmente conservadora de sus hábitos metodológicos e históricamente le ha costado mucho incorporar los avances tecnológicos.” (García Aretio, 2001:48)

A pesar de ello los recursos informáticos y las tecnologías de la información y la comunicación , se están revelando, como una forma nueva, distinta y atractiva en el quehacer escolar. Las posibilidades a través de este medio parecen ser muchas y se aplican con fines didácticos. Si bien – en

³⁵ Citado por García Aretio, 2001:48

algunos casos - se proyectan como alternativas posibles representativas de una nueva realidad (como el caso que nos ocupa), de un nuevo entorno más dinámico y desafiante... (García Aretio, 2001:254)

Los centros educativos se van sumando a la revolución tecnológica. Los tiempos en que las mochilas transportaban papel y lápiz están quedando atrás. El aula digital se va haciendo poco a poco realidad. Según el informe de la Comisión europea, en el 2003 (cuando se lleva a cabo la iniciativa objeto de estudio del presente trabajo) ya estaban conectadas a Internet el 94% de las escuelas españolas, situándonos muy cerca de Dinamarca o Suecia con el 100 y 99% respectivamente y existía un ordenador por cada ocho alumnos (Gómez Gil, 2003:10)

En este apartado queremos hacer mención a algunas iniciativas virtuales de escuela y/o aprendizaje, que se han puesto en marcha, teniendo en cuenta las posibilidades que brinda tal procedimiento. Si, bien, poco tienen en común de quienes parte la iniciativa o a quienes va dirigida. En cualquier caso, las recuperamos por cuanto nos ilustran y alumbran la experiencia que analizamos.

“El niño virtual” era el título de un reportaje que publicaba el periódico Ideal de Granada al hacerse eco de la noticia sobre el empeño de unos padres, de que su hijo estudiara en casa a través de Internet, abriendo una batalla jurídica y pedagógica al respecto en los últimos años del siglo pasado. Bajo tal titular daba cobertura informativa, sobre el conocido caso “del niño de Almería”, cuyos padres decidieron que su hijo cursara enseñanza primaria en casa, a través de Internet, matriculándolo en un colegio norteamericano que impartía exclusivamente clases virtuales. Hecho que fue cuestionado por las autoridades educativas, en el que el juez de instrucción resolvió el caso sin imputar a los padres, aludiendo las razones de que no había abandono escolar. Las siguientes palabras - del entonces rector de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC)- revolucionan el pensamiento del proceso e/a y el entorno en donde se supone éste ha de desarrollarse: “ Hemos dado la vuelta a una idea . No se trata de que el profesor enseñe, sino que el alumno aprenda”. (Prensa: Periódico Ideal 18 – 09 – 1999 : 2)

Continuando en la aproximación y presentación del acercamiento entre tecnología y educación y sus posibilidades el .director³⁶ de productos para PC de IBM en el sur de Europa, declara: “Es bueno que los niños vean la tecnología en el aula” al referirse al pupitre “Kidsmart”, un pupitre con ordenador , teclado, lector de CDs, ratón e impresora a color diseñado para niños de 3 – 6 años que van penetrando en las aulas acercando las tecnologías y apostando por las mismas en el proceso educativo,

En una línea digital nos encontramos con iniciativas como los proyectos piloto de la Escuela Ponte dos Brozos (A Coruña) o los del colegio público Francisco Arranz, en Madrid en los que los “tablets” y pizarras interactivas sustituyen al bolígrafo y encerado tradicional, además de contar con internet y

³⁶ Citado por Gómez Gil, 2003:10

las redes inalámbricas (Wi – Fi). En ellos, el profesor cuenta con un PC multimedia conectado a la red, a través de un video proyector muestra los contenidos en una pantalla. Por medio de la pantalla táctil el profesor maneja el ordenador desde el encerado pudiendo corregir ejercicios, llevar a cabo la dinámica de la lectura. Con los tablets el alumno puede escribir en la pizarra sin levantarse. Son ordenadores portátiles e inalámbricos con teclado, lápiz electrónico y un procesador para editar e insertar cuadros y gráficos. Al estar conectados a la red y al PC del profesor hacen posible intercambiar los contenidos de la materia y corregir al instante el trabajo realizado. (Gómez Gil, 2003:9).

En una línea más virtual nos encontramos con el Seminario Virtual Iberoamericano sobre Educación y Tecnologías de la Información, creado en el seno del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, pensado para fomentar el diálogo y el intercambio de investigaciones y experiencias entre profesionales de la docencia, la investigación y la comunidad social interesada en las temáticas relacionadas con la educación, la ciencia, la cultura, los medios de comunicación y la investigación científica, destacando entre sus servicios la Escuela Abierta, Educación Multimedia, que en palabras de su director técnico: “Se trata de las bibliotecas virtuales que albergan ensayos y artículos de opinión. Un auténtico lugar de intercambio electrónico de materiales y recursos tecnológico-didácticos, digitales de diseño y creación artesanal aplicables al ámbito de la educación familiar y en programas de educación formal y no formal de niños, jóvenes y adultos “ (Ortega Carrillo,2000: 266).

Esta es una realidad de formación virtual, al igual que otras iniciadas como la realizada por otras universidades, indica Ortega Carrillo (2000:280-282) como la Universidad de las Islas Baleares (Campus Extens), o en la Universidad de Colombia donde funciona la denominada Comunidad Virtual de Colegios Colombianos “El Punto”, o la constituida en la Universidad Oberta de Cataluña. Esta última pone en funcionamiento un campus virtual, basado en ordenadores y redes telemáticas, permitiendo superar las barreras del tiempo fijo y espacio concreto, pero donde los estudiantes desde casa reciben atención personalizada, se relacionan con sus compañeros y acceden a sus tutores para sus consultas, simplemente desde su domicilio teniendo un puesto con ordenador multimedia conectado a la red telefónica.

La Universidad de las Islas Baleares, durante el curso 97 – 98, puso en marcha otra experiencia similar: “Campus Extens”. Su oferta dirigida a alumnos dispersos geográficamente, también pone énfasis en ofrecer una alternativa fundamentada en una formación más individualizada y flexible, atendiendo a ritmos de aprendizaje, frecuencia... que requieren acciones formativas individuales o sociales. La UNED , en la última década del pasado siglo, dio un paso sobre las interconexiones formativas virtuales entre alumnos pertenecientes a los Centros asociados La UNED ha creado el plan experimental INFUNED , teniendo por objetivo la utilización masiva de las tecnologías de las nuevas comunicaciones como apoyo a la docencia.

La escuela en casa

Ya , previamente, dentro del Programa de Nuevas Tecnologías, el MEC a principios de la década de los noventa puso en marcha el proyecto MENTOR destinado a ofrecer servicios de teletutoría a alumnos de enseñanzas no regladas de comarcas desfavorecidas de Valladolid, Palencia y Ávila. Siendo las poblaciones destinatarias, pequeñas, escasamente habitadas, próximas entre sí, y dependientes de una localidad mayor. EL Centro MENTOR recoge distintas posibilidades de comunicación en el siguiente menú principal: (Información, Acceso a base de datos Mensajería, Tablón de preguntas / respuestas. evaluaciones, tele debates y televisión educativa)

El Ministerio de Educación a través del Programa Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) ha venido desarrollando una serie de proyectos cuya finalidad era potenciar la utilización de los medios informáticos en la escuela. Entre estos proyectos destacamos: El proyecto European Schoolnet-EUN apoyado por el Ministerio de Educación de Suecia, cuyo interés se centró en crear una red europea de redes educativas, integrada por todos los Ministerios de Educación de los estados miembros de la Unión europea. El proyecto Red Telemática Educativa Europea (RTEE), proyecto transnacional de Cooperación-Educación Abierta y a Distancia cuyo objetivo fue crear una red telemática basada en internet y formada por servidores situados en los Ministerios de Educación.

.En relación a ello, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), puso en marcha tal programa “Aldea Digital”, cuyo objetivo fue potenciar la utilización de las tecnologías de la información en las zonas rurales. Iniciado en el curso 97/98 en 168 aulas y Centros Rurales Agrupados de la provincia de Teruel., teniendo como objetivo el potenciar la creación de una intercomunidad virtual específica a fin de conectar a los centros docentes rurales.

“La Aldea Digital” desarrollada por el M.E.C. no hace más que manifestar y plasmar la idea anteriormente reseñada de transformación de las escuelas reales, en escuelas virtuales donde desde casa los estudiantes pueden recibir una atención personalizada, relacionarse con sus iguales y compañeros, con los profesores, con los tutores y consultores.

Nuestra comunidad autónoma, Andalucía, también se sube al tren de la Tecnología educativa en su versión virtual y en el curso 97/98 se crea la Red Telemática Averroes. Las Universidades de Andalucía proyectan poner en marcha un centro de enseñanza virtual. Se trata de ofrecer un soporte técnico que permita ofertar estudios mediante un sistema electrónico a distancia vía Internet.

Ortega Carrillo (2.000:283) concluye: “Todos estos acontecimientos no hacen mas que ir haciendo realidad y creando estructuras básicas para asentar el proceso de transformación irreversible de las realidades virtuales en torno al proceso enseñanza – aprendizaje, creando alternativas y presentando nuevos escenarios fuera del tiempo y lugar concreto o físico”.

Aunque podría decirse -por ser un hecho constatable - que todas estas iniciativas van desarrollándose con más velocidad en el mundo universitario

que en el escolar propiamente dicho, sin que por ello sea específico, se van sentando ciertas bases de una escuela del futuro, desde estos parámetros iniciales por las experiencias puestas en marcha y que ya hemos mencionado en relación a estos dos últimos campos (el universitario y el escolar): Campus Extens, Aldea Digital o Averroes en Andalucía.

Son de mención especial aquellos que se desarrollan más en el ámbito estrictamente de educación escolar que universitaria. Aunque el niño enfermo dispone de una atención educativa en el hospital y en el hogar, sin embargo, son patentes la falta de comunicación y el aislamiento de los alumnos enfermos con los compañeros de su clase. Para evitar tal aislamiento, sin renunciar a que el niño tenga que permanecer aislado por el peligro de contraer infecciones, en Suecia (1997) se desarrolló un programa cuyo objetivo es convertir el aula hospitalaria en parte integrante de la escuela mediante el “transporte virtual”, creándose un espacio virtual que incluye los dos espacios reales (aula hospitalaria y aula del centro educativo) aprovechando las oportunidades de las TICs. Se conecta el hospital – y en algunos casos el hogar- con el aula . A través de este sistema el niño participa (aprende y juega) con sus compañeros del colegio.

De este trabajo de la Universidad de Estocolmo surge la experiencia española: “Teleeducación en aulas hospitalarias” (Proyecto del MEC en colaboración con Telefónica), cuyo objetivo es potenciar la comunicación de los alumnos (enfermos) con su entorno habitual (compañeros de colegio, profesores..) desde el espacio electrónico (Internet y RDSI) como actuación de compensación educativa dirigida a la población escolar hospitalizada, apoyando el desfase académico por desventaja escolar que pudiera ocasionarse.

Programa que se desarrolla mediante el “transporte virtual” al crearse un espacio virtual que incluye los dos espacios reales (aula hospitalaria y aula de la escuela) desde las nuevas tecnologías, constituyéndose uno de los proyectos más ambiciosos creados por el MEC, cuyo objetivo es convertir el aula hospitalaria en parte integrante de la escuela

El proyecto de Tele educación en Aulas Hospitalarias se enmarca dentro de una política de innovación educativa, cuya misión es aportar las herramientas técnicas, formativas y organizativas para crear un espacio de aprendizaje, comunicación y apoyo a los alumnos de estas aulas para romper el aislamiento. Los objetivos de este proyecto (Guillén y Mejía 2002:89) son:

- Experimentar la integración de medios telemáticos e informáticos en el ámbito de las “Actuaciones de compensación educativa” dirigidas a la población hospitalizada.
- Utilizar los medios tecnológicos para favorecer el desarrollo afectivo y social de la personalidad e impulsar la expresión y comunicación.

La escuela en casa

- Convertir la situación de desventaja académica en oportunidad para desarrollar destrezas para el uso de medios tecnológicos.
- Favorecer la coordinación con el centro educativo de referencia y la comunicación entre el alumnado de éstos y las aulas hospitalarias.
- Evaluar los resultados del proyecto para la extensión a entornos semejantes.

El Ministerio de Educación y Cultura en colaboración con Telefónica, crean “Tele educación en aulas hospitalarias”, por lo que las aulas hospitalarias contaron con la dotación de ordenadores, líneas de conexión a internet y otros materiales auxiliares necesarios para poder utilizar estos recursos en sus máximas posibilidades, posibilitando la superación de barreras y rompiendo el aislamiento y la incomunicación además de crear un espacio de aprendizaje.

El ordenador les permite comunicarse con el exterior: con los compañeros de clase, con otros estudiantes que se encuentren ingresados en otros hospitales. Por medio del correo electrónico y la videoconferencia, alumnos de distintos hospitales pueden realizar actividades en común, intercambiar experiencias, resolver dudas... continuar su proceso normal de aprendizaje y socialización.

A raíz del Programa denominado “Tele educación en Aulas Hospitalarias”, dependiente del Ministerio de Educación, a través de la Subdirección General de Educación Especial y de Atención a la Diversidad y el Programa (PNTIC), Para ello, Grau Rubio, 1999:64) prevé llevar a cabo las siguientes acciones:

- Crear un espacio electrónico, materializado sobre internet y RDSI, e integrado, con el mundo educativo, dotando a las aulas hospitalarias con el equipo técnico necesario.
- Formar al alumnado, a través de los equipos docentes, profesores y padres, en las herramientas de intercomunicación personal y acceso al conocimiento.
- Crear una red de apoyo que potencie la comunicación de los alumnos con su entorno habitual (compañeros del colegio, profesorado, familia).
- Realizar actividades formativas y recreativas utilizando la red de apoyo.

En nuestra comunidad autónoma andaluza se ha puesto en marcha el proyecto “Mundo de estrellas” cuyo objetivo es que los niños hospitalizados en los centros sanitarios andaluces puedan interactuar mediante mundos virtuales:

voz, imagen y texto. Mundo de estrellas es un programa del Servicio Andaluz de Salud, que incluido en el de Atención Integral del niño hospitalizado en convenio con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se pone en marcha en diciembre de 1998 (actualmente está en vigor y se está actualizando tanto su formato como contenidos) y constituye una experiencia en la que se utilizan las TICs con objeto de facilitar a los niños y niñas hospitalizados mundos virtuales, como en la versión americana de Starbright) con fines lúdico – educativos. .(Grau Rubio, 1999:64)

Pero esta acción propone también “utilizar las TIC a través de la imagen, el sonido y el texto, al servicio de los niños hospitalizados, en experiencias concretas de aula (integración virtual en colegios e institutos a los que pertenecen como alumnos) y consultas virtuales (programa de atención domiciliaria virtual a niños con fibrosis quística. Con ello se permitía que aquellos niños que, por indicación terapéutica, se estime necesaria su inserción educativa, a pesar de estar ingresados en su domicilio bajo supervisión médica directa, puedan, a través de internet, estar presentes en sus clases y en su centro educativo, durante las horas de clase o de actividades docentes curriculares, con objeto de no perder el contacto con los profesores y compañeros del centro en que está matriculado. “ (Fonollosa, 2001:173 – 174)

Retomando de nuevo la experiencia “Aldea Digital” como proyecto pionero de educación virtual en centros escolares y promovido por el propio Ministerio de Educación es una realidad en la que participan más de 7.000 profesores y más de 70.000 alumnos de educación primaria, suponiendo un complemento ideal a los dos tipos de centros escolares propios del entorno rural en donde se asienta, el Colegio Rural Agrupado (CRA) y el Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE). Modalidad de escolarización que en palabras el responsable de Aldea Digital de CRA de Santa Eulalia - Villarquemada, en la provincia de Teruel, “la tecnología permite salvar las distancias propias de estos centros y organizar clases virtuales entre alumnos de un mismo curso, diseminados en las distintas localidades. Como complemento a ello, se puso en marcha el portal educativo Educared – www.educared.net – para impartir cursos que van dirigidos a alumnos, profesores y padres, consultando – en cualquier caso – dudas con el profesor virtual. (Benavent, 2004:31)

ESCUELA EN CASA:

ATENCIÓN A SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL POR ENFERMEDAD, ESTUDIO DE CASO .

PARTE SEGUNDA:

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Capítulo cuarto

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A todas y todos los que en la experiencia confiaron, la posibilitaron, colaboraron, la desarrollaron y la hicieron realidad.

Capítulo cuarto

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

En toda investigación está presente una perspectiva cuantitativa, cualitativa o integradora, constituyendo - entre ellas - algo más que simples diferencias entre procedimientos de obtención de datos y estrategias de investigación.

Inmersos, en nuestro caso, en un planteamiento de investigación socioeducativa, en la que la actividad educativa resulta un fenómeno complejo, cargado de significado y sometido a la influencia de variedad de componentes implica entender los fenómenos sociales y educativos desde lo particular, aceptando la subjetividad, como elemento fundamental para llegar a entender la complejidad de significados que acompaña a los acontecimientos humanos.

4.1 EL ENFOQUE METODOLÓGICO.

4.1.1 Introducción. Justificación

Nos encontramos – en nuestro caso - ante una investigación no expresada en forma de hipótesis causales, ni reducida a un número limitado de variables. Todo lo contrario, se ocupa de la búsqueda de significados y vivencias personales (sensaciones y actitudes) de aquellos que son investigados o participan en el proyecto, proponiéndose la comprensión de una situación educativa.

Dado que el problema que se aborda en este trabajo es eminentemente práctico y su objetivo se orienta hacia la comprensión de la actuación educativa, requiere un planteamiento teórico - metodológico apropiado. Exige la elección de un enfoque de investigación alejado de planteamientos positivistas, que permita un acercamiento global y comprensivo de la realidad que investiga - dirigido a entender lo que ocurre realmente en cada contexto - desde la particularidad de perspectivas y la diversidad de participantes

El presente trabajo de investigación se encuadra en el ámbito o enfoque cualitativo - ya que se alinea en los presupuestos y propósitos del trabajo de naturaleza fenomenológica - estructurando la interpretación de los datos, extraídos a través de la entrevista (técnica cualitativa) fundamentalmente.

Con la INVESTIGACIÓN CUALITATIVA lo que pretendemos es llevar a cabo descripciones lo más detalladas posibles de acontecimientos, personas, lugares, situaciones, acciones ... en las que adquieren un considerable interés los pensamientos y acciones de los propios informantes o entrevistados.

Los métodos cualitativos se fundamentan en la aplicación de técnicas de comprensión personal, de introspección y de sentido común. La mayoría de ellos indagan el contexto natural en el que se lleva a cabo la investigación, siendo el centro de atención de los mismos aquellas personas que participan de manera directa en los acontecimientos del proceso investigador.

Poisson²² (1990:13) señala como objetivo de la investigación cualitativa “la comprensión en profundidad de una situación (social , grupal, individual, institucional) del todo particular”. Contrariamente – añade - a cuanto sucede en los estudios estadísticos y experimentales, “la finalidad del estudio del caso no consiste en llegar a una determinada certeza, sino en favorecer y aumentar la comprensión de un fenómeno, en donde el investigador restringe su atención a aquel número limitado de casos que considera significativos en relación a un objetivo específico y determinado”.

De acuerdo con Pérez Serrano (1998:94) la investigación cualitativa que se propone cubre las precondiciones para elegir como método EL ESTUDIO DE CASO como estrategia básica para el diseño del proyecto.

Enfoque cualitativo, estudios de caso y proceso de investigación que tratamos tras esta introducción y presentación de la perspectiva metodológica del trabajo.

4.1.2 Planteamiento teórico – metodológico

a) Investigación cualitativa

El enfoque cualitativo surge como alternativa al cuantitativo y su aplicación es especialmente adecuada a disciplinas de ámbito social, como en nuestro caso el educativo, cuya fenomenología no puede explicarse íntegramente desde la metodología cuantitativa. Desde tal premisa, nuestra investigación - que tiene como propósito interpretar y comprender la realidad educativa que analizamos.- opta por la perspectiva cualitativa donde investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo.

Stake (1995:45) sitúa las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa en tres aspectos fundamentales:

- Explicación y comprensión como propósito de investigación: El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión,

²² citado por Prellezo (2003:168)

centrando la indagación en los hechos frente a la búsqueda de las causas, persiguiendo el control y la explicación.

- El papel del investigador: La distinción entre el papel personal e interpersonal que puede adoptar el investigador: El papel de interpretación de los sucesos y acontecimientos que adopta el investigador desde el inicio de la investigación frente a la posición cuantitativa de interpretar los datos una vez recogidos y analizados estadísticamente. En la investigación cualitativa lo que se espera es una descripción densa, una comprensión experiencial y de múltiples perspectivas.
- Tipo de conocimiento: La distinción entre conocimiento descubierto (cuantitativo) y conocimiento construido (cualitativo).

La metodología cualitativa, (Latorre, del Rincón, Arnal, 2003:1999) “se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y, por consiguiente, los educativos. Se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes”.

Los investigadores cualitativos – siguiendo a los mismos autores - no utilizan el término sujeto para referirse a las personas investigadas, porque implica acción sobre y prefieren usar el término participante o informante porque indica interacción con. El conocimiento para estos investigadores es creado, no descubierto..El contacto directo con los participantes, la interacción cara a cara, es un rasgo distintivo predominante de este tipo de investigaciones.

La definición aportada por Denzin y Lincoln (1994:2) destaca que es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objetivo de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Para LeCompte (1995) la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, mas que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos, se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. La calidad, según él significa “lo real mas que lo abstracto, mas que lo disgregado y cuantificado”.

Taylor y Bogdan (1986:20) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las

propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable

Tras esta presentación en torno al enfoque cualitativo, Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999: 34 – 36) siguiendo las aportaciones de Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995), presentan una serie de niveles de análisis - aún cuando existen distintas visiones en torno a la investigación cualitativa - que permiten establecer unas características comunes:

- Nivel ontológico: la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.
- Desde el plano epistemológico: la investigación cualitativa asume una vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior.
- En el plano metodológico. los diseños tienen un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación.
- Desde un nivel técnico: la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permiten recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.
- Desde un nivel de contenido: cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en educación, sociología, psicología, economía, medicina y antropología.

En relación a este enfoque, los diversos autores, presentan los principios generales o características que le dan identidad al modelo:

* Taylor y Bogdan (1992: 19-23) señalan las siguientes características propias de la investigación cualitativa:

1.- La Investigación cualitativa es inductiva. Los conceptos y explicaciones se elaboran a partir de los datos recogidos de la realidad y nunca con la idea de contrastar una teoría o validar una hipótesis. Se orientan por interrogantes abiertos al cambio y su diseño de investigación es sumamente flexible.

2.- Los escenarios se contemplan desde la globalidad de sus circunstancias. El investigador cualitativo estudia las personas y las instituciones bajo las condiciones históricas generales que configuran los hechos, sin necesidad de parcelar la realidad ni los sujetos en variables.

3.- Tienen en cuenta los efectos que provoca el investigador en el contexto y las personas que son objeto de estudio. Sus técnicas de trabajo procuran imitar la naturalidad de los acontecimientos, con procesos de observación amplia, no excluyente, y entrevistas que se acercan al tono de una conversación normal.

4.- Intenta comprender a los individuos bajo sus propios marcos de referencia. Se acerca a la realidad tratando de comprender la realidad tal y como lo hacen las personas implicadas: con su mismo esquema de valores, su propia idiosincrasia y hasta haciendo uso de idéntico lenguaje.

5.- Neutraliza y prescinde de sus propias creencias y de sus perspectivas. Contempla los fenómenos como si estuvieran ocurriendo por primera vez, sin un significado previo para el investigador. El investigador cualitativo suspende o aporta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

6.- Nunca rechaza una perspectiva, todas son valiosas. No se percibe una concepción unánime de la verdad, sino una descripción comprensiva de los diversos significados y puntos de vista.

7.- Los métodos cualitativos son humanistas. En ellos se contempla al ser humano que siente, se comunica y se esfuerza por alcanzar metas individuales o colectivas. Los datos que se obtienen de los escenarios no son reducidos a números y ecuaciones puesto que perderían el significado específico y cualidad narrativa que los caracteriza.

8.- La validez y representatividad de los hallazgos para el contexto sobre el que se interviene es una condición fundamental. El investigador se acerca a los escenarios de forma sistemática, con procedimientos rigurosos para la recogida de datos útiles.

9.- Todos los escenarios y acontecimientos tienen un valor propio. No hay aspectos de la vida social que resulten frívolo o trivial para los estudios naturalistas. Todos los acontecimientos pueden aportar evidencias sobre la realidad global que se estudia.

10.- La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no están sometidos a la formalidad y estandarización impuesta por otros enfoques investigativos. El propio proceso de investigación constituye en sí mismo un esfuerzo de reflexión creativa por parte de los investigadores y agentes involucrados.

* Miles y Humberman (1994:5-8) consideran como características básicas de la investigación las siguientes:

La escuela en casa

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situaciones de vida.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistemática, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- El investigador, leyendo a través de estos materiales, puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.
- Una tarea fundamental es la de explicar las formas en las que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan, y manejan sus dimensiones cotidianas.
- Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.

Para Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999:34) : “La mayor parte de los estudios se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.” A ello, añaden: “La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales - entrevista , experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas en la vida de las personas ”.

Adoptan la forma - según LeCompte (1995) - de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio, y vídeo, casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías, películas o artefactos, en donde la recogida de información -añade Latorre (2003:236) - se lleva a cabo a través de estrategias interactivas como la entrevista, la observación participante o el análisis de documentos, obteniéndose una comprensión directa de la realidad social.

Desde esta metodología Campell y Stanley³⁷, (1978); Angulo³⁸ (1990); Erickson³⁸ (1990), Denzin y Lincoln³⁸ (1994); Lincoln y Guba³⁸ (1985); Miles y Huberman³⁸ (1994); del Rincón³⁸ y otros (1995) los criterios convencionales de validez, fiabilidad y objetividad propios de la metodología empírico – analítica se sustituyen por otros alternativos, los de triangulación y la constatación intersubjetiva. A través de tales procedimientos el investigador debe llevar a cabo una serie de precauciones - en el proceso investigador - desde la planificación a la difusión, con el fin de evitar cualquier tipo de sesgo. Tales estrategias afectan desde las fuentes de documentación hasta los agentes que recogen la información, pasando por las técnicas, instrumentos y momentos en que se desarrolla ésta.

En cuanto a tales criterios - de calidad de la investigación cualitativa - Mathison³⁹ (1988): “La triangulación constituye en la investigación cualitativa uno de los requisitos básicos de credibilidad. Consiste en documentar la información y contrastarla.. De ahí que se hable de triangulación de técnicas, de agentes, de tiempos e incluso triangulación metodológica. En cuanto a técnica de contraste permite poner de manifiesto la contradicción, la inconsistencia, o la convergencia entre los datos obtenidos por distintas fuentes”. La triangulación se convierte en una estrategia de control de la calidad de la investigación cualitativa, de la que nos ocuparemos en el siguiente apartado al abordar el estudio de caso.

El enfoque de investigación de esta metodología - tratando de concluir - se caracteriza (Latorre, A, del Rincón y Arnal J, 2003:199) por ser holístico, inductivo, ideográfico. Holístico en el sentido que estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla en variables. Inductivo porque las interpretaciones, categorías se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías previas. Es ideográfico porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales. Como síntesis de esta perspectiva , el cuadro 21, recoge las características del enfoque cualitativo.

Ruiz Olabuénaga (1996:23) sobre tal enfoque argumenta: “ su objetivo es la captación de significado; su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico; su modo de captar la información no es estructurado, sino flexible y desestructurado; su procedimiento es mas inductivo que deductivo; la orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora.

“La característica fundamental del diseño cualitativo es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse, en cada momento a las necesidades cambiantes del

³⁷ Citados por Gutiérrez, 1999:29

³⁸ Citados por Gutiérrez Pérez, 1999:26

³⁹ Citado por Gutiérrez 1999: 26

contexto en el que trabaja el investigador. El estudio de casos es considerado como la estrategia diseño de la investigación cualitativa ” (Gutiérrez Pérez, 1999:25).

Holístico	<ul style="list-style-type: none">- Contextualizado.- Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado).- Resistente al reduccionismo y al elementalismo.- Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión mas que las diferencias con otros.
Empírico	<ul style="list-style-type: none">- Orientado al campo.- Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes.- Se afana por ser naturalista, no intervencionista.- Preferencia por las descripciones en lenguaje natural.
Interpretativo	<ul style="list-style-type: none">- Los investigadores se basan más en la intuición.- Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes.- Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción.
Empático	<ul style="list-style-type: none">- Atiende a los actores intencionadamente.- Busca el marco de referencia de los actores.- Aunque planificado, el diseño es emergente, sensible.- Sus temas son focalizados progresivamente.- Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Cuadro 21: Características de los estudios cualitativos elaborado a partir de Stake (Rodríguez Gómez, 1999:35)

b) **El estudio de caso: su contribución a la investigación educativa.**

Comencemos este punto del estudio de caso con las palabras de Latorre Beltrán, Del Rincón D y Arnal Anguita (2003: 233): “ La historia está llena de “casos “ relevantes o “rupturas conceptuales” que han surgido del estudio de casos. Así, estudios como los de Freud, Piaget, Maslow, Alder, Rogers,...que nacieron y se nutrieron del estudio de casos son ejemplos de la profunda influencia que este método ha tenido en las ciencias humanas y sociales.”

El estudio de caso, continúan (Latorre, 2003:236): “se aplicó en el conocido Humanities Currículo Project, en varios proyectos promovidos por el Centre for Applied Research in Education (CARE), de la Universidad de East Anglia, como el Safari Project o Ford Teaching Project. Ejemplos de aplicaciones del estudio de casos en España son el programa de Evaluación de

la Reforma del Ciclo Superior (territorio MEC), de los profesores Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, y el estudio realizado por Martínez Bonafé (1989) en su tesis doctoral sobre la emancipación del profesorado ”.

Acabamos de argumentar (Gutiérrez Pérez, 1999) que el estudio de casos es considerado como una estrategia o diseño de la investigación cualitativa. En este sentido, Walker⁴⁰, (1982) señala que el estudio de caso es un tipo de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto. Parámetros que encajan en nuestra investigación: interrupción escolar- enfermedad (situación), indagación (estudio) y temporalidad (breve) de la experiencia investigada.

El potencial del estudio de caso radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación - nuestro tema de investigación se acerca a tal perspectiva - e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman y que éstos pueden permanecer ocultos en un estudio de muestras. El estudio de caso, como método de investigación para el análisis de la realidad, ha tenido y tiene gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales (Latorre, 2003:233). Yin (1993) sostiene -al referirse al estudio de caso - que puede ser utilizado desde cualquier campo disciplinar al presentarnos sus posibles aplicaciones y puede utilizarse para dar respuesta a cualquiera de los interrogantes que orienten la indagación.

En párrafos anteriores - como hemos podido comprobar en la aportación de Latorre - el estudio de caso se conceptualiza como “un método” de investigación. Nosotros, optamos a presentar el estudio de caso como estrategia de diseño de la presente investigación cualitativa, siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1999:91-2). Posición en este sentido (que) se encuentra próxima a los planteamientos de Wolcott⁴¹ (1992), pues consideramos el estudio de caso como una estrategia de diseño de la investigación, tomando como base el marco teórico desde el que se analiza la realidad y las cuestiones a las que se desea dar respuesta, permite seleccionar los escenarios reales que se constituyen en fuentes de información.

El estudio de caso se identifica por el interés en el caso individual (Stake 1994). Nuestro tema - “La escuela en casa. Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso” - se alinea en tal dirección.

Nos encontramos - en nuestro estudio - ante una investigación educativa. Tipo de investigación en la que el estudio de caso tiene larga tradición, cuyo origen como método de acción pedagógica, según Latorre (2003: 233): “se sitúa en la Business School de la Universidad de Harvard, en torno al profesor M.T. Copeland que lo introdujo en la segunda década del pasado siglo.” Como en toda investigación educativa, el estudio de caso implica planificación, recogida de información, análisis - interpretación y la elaboración del informe. Su diseño participa de las sucesivas etapas de recogida, análisis e

⁴⁰ Citado por Latorre 2003:233

⁴¹ Citado por Rodríguez Gómez y otros 1999:91

interpretación de la información de los modelos cualitativos, con la peculiaridad de que: “el propósito de la investigación es el estudio intrínseco y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno.” (Latorre, 2003: 235).

Fases o proceso de investigación que retomaremos en el siguiente punto de este capítulo, ocupándonos ahora de su constitución y aportación teórica propiamente dicha - como estrategia elegida para nuestro trabajo - partiendo de la conceptualización de Stake (1995:11): “El estudio de casos, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular”. Rasgos que identifican nuestro propósito.

El estudio de casos es definido por Denny (1978:370) como “ un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo”. Otros autores como McDonald y Walker (1977) hablan del estudio de casos como un examen de un caso en acción. Patton (1980) lo considera como una forma particular de recoger, organizar y analizar datos.

Para Yin (1989) consiste en la descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas, cuya finalidad (De la Orden, 1985) se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular – individuo, familia, grupo, institución social o comunidad.

Todas las definiciones viene a coincidir en que el estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza “por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (García Jiménez 1991:67).

El caso puede ser: una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. En el entorno educativo: un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc, Todo ello pueden constituir casos potenciales objeto de estudio. En nuestro estudio, la entidad del caso, viene constituida por la experiencia innovadora que se pone en marcha para atender escolarmente a una alumna desde su propio hogar, ya que ésta no puede seguir el proceso escolar en el centro por su situación de enfermedad.

La naturaleza del caso “puede ser muy heterogénea según (sujeto, grupo, institución, programa, etc) y en parte condiciona el nivel descriptivo (tipo crónica, listado de rasgos, evaluación, intentos de contratación), interpretativo, evaluativo o varios a la vez ” (Latorre:2003:235).

Ary, Jacobs y Razaviech (1987:308) señalan como objetivos del estudio de caso los siguientes:

- a) Describir y analizar situaciones únicas, como pueden ser un niño superdotado, un nuevo modelo de dirección de centros. Éste sería el objetivo prioritario – no único – de nuestra investigación.

- b) Generalizar hipótesis para posteriormente contrastar en otros estudios más rigurosos. Los estudios de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia originaron hipótesis que posteriormente han sido investigadas con otros métodos.
- c) Adquirir conocimientos.
- d) Diagnosticar una situación, para orientar, para llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, acción terapéutica, reeducación (ámbito clínico). Los estudios de Freud para ayudar a sus pacientes a resolver sus problemas de personalidad son ejemplos de este objetivo.
- e) Completar la información aportada por investigaciones estrictamente cuantitativas.

Entroncando el estudio de caso con las siguientes características:

- Adelman⁴¹ y otros (1980) lo definen como un término “paraguas” que engloba una familia de estrategias de investigación que tienen en común el estudio de un caso o instancia en acción, es decir la recogida y selección de información acerca de la biografía, personalidad, intenciones y valores que puedan referirse prácticamente a cualquier persona, institución, programa, etc..
- Bogdan y Biklen⁴¹ (1982) como un examen detallado de una situación, de un único sujeto, de un único depósito de documentos, o de un evento particular.
- Merriam (1988: 11-13) señala cuatro propiedades esenciales del estudio de caso: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. “Es particular en cuanto el estudio de casos se centra en una situación, evento, programa o fenómeno particular, es descriptivo porque pretende realizar una rica y densa descripción del fenómeno objeto de estudio; es heurístico en tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe; y es inductivo, puesto que llega a generalizaciones, conceptos o hipótesis a través de procedimientos inductivos; se caracteriza más por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que por la verificación de hipótesis predeterminadas”.

Tras la presentación realizada de las distintas visiones, concepciones y características de los estudios de caso, detectando variaciones entre unos autores y otros, no es de extrañar que - tomando como base la multiplicidad de

⁴¹ Citados por De Latorre,2003:234

La escuela en casa

critérios considerados al presentar los estudios de caso – se den una proliferación de clasificaciones de los mismos, que a continuación presentamos a través de los siguientes cuadros.

Pérez Serrano (1994:92) nos recoge las distintas aportaciones en el siguiente gráfico – resumen. (cuadro 22)

Guba y Lincoln(1981)	Helmstader (1970)	Hoaglin y otros (1982)	Stake (1981)	Wilson (1979)
Descripción densa	Puede utilizarse para arreglar o mejorar la práctica	Especialidad	Inductivo	Particularista
Fundamentado en la situación	Los resultados son hipótesis	Descripción de las partes interesadas y los motivos	Multiplicidad de datos	Holístico
Holísticos y vivos	El diseño es flexible	Descripción de temas clave	Descriptivo	Longitudinal
Formato: tipo conversación	Puede aplicarse a situaciones problemáticas	Puede sugerir soluciones	Específico	Cualitativo
Alumbra significados			Heurístico	
Construye sobre conocimiento tácito				

Cuadro 22. Características del estudio de caso (Pérez Serrano 1994:92)

En el cuadro 23, podemos observar la clasificación realizada por parte de Guba y Lincoln (1981) a partir de la consideración de los propósitos con que se realiza y los niveles del estudio de casos

	FACTUAL		INTERPRETATIVO		EVALUATIVO	
1	Acción	Producto	Producto	Acción	Acción	Producto
2	Registrar	Registro	Historia	Construir	Deliberar	Evidencia
3	Construir	Perfil	Significados	Sintetizar	Representación	Retrato
4	Presentar	Cogniciones	Comprensiones	Clasificar	Contraste	Discriminaciones
5	Examinar	Hechos	Teoría	Relatar	Pesar	Juicios

Cuadro 23. Tipo de estudios de caso (Guba y Lincoln,1981:374)

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

Nota: (1): Propósito del estudio de caso. (2): Hacer una crónica
(3): Representar. (4): Enseñar. (5): Comprobar

Otra clasificación es la que presenta Bogdan y Biklen (1982), - cuadro 24 - distinguiendo básicamente entre el estudio de caso único y el estudio de casos múltiples, y en cada uno de ellos distintos tipos.

Tipos	Modalidades	Descripción
Estudio de caso único	Histórico - organizativo	Se ocupa de la evolución de una institución
	Observacional	Se apoya en la observación participante como principal técnica de recogida de datos
	Biografía	Buscan, a través de extensas entrevistas, con una persona, una narración en primera persona.
	Comunitario	Se centran en el estudio de un barrio o comunidad de vecinos
	Situacional	Estudian un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo
	Microetnografía	Se ocupan de pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización
Estudio de casos múltiples	Inducción analítica modificada	Persigue el desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general
	Comparación constante	Pretenden generar teoría contrastando las hipótesis extraídas con un contexto dentro de contextos diversos.

Cuadro 24. Tipos de estudio de caso (elaborado a partir de Bogdan y Biklen 1982).

Yin (1993) toma como nuevo criterio, (anteriormente nos presentó cuatro tipos básicos - cuadro 25 -) de clasificación de los estudios de caso el objetivo del mismo, considerando así seis tipos básicos que surgen de cruzar el criterio del número de unidades de análisis (simple o múltiple) con el criterio del objetivo del estudio (explicar, describir o explicar)

	Diseños de caso único	Diseños de caso múltiple
Global (Unidad simple de análisis)	Tipo 1	Tipo 3
Inclusivo (unidades múltiples de análisis)	Tipo 2	Tipo 4

Cuadro 25. Tipos básicos de diseños de estudios de caso (Yin 1984:41).

La escuela en casa

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999:95), considerando de forma conjunta tres criterios (cuadro 26): número de caso, unidades de análisis y objetivos del estudio, enumeran un total de veinte tipos de estudio de caso.

		Exploratorio	Descriptivo	Explicativo	Transformador	Evaluativo
Caso único	Global	Tipo 1	Tipo 5	Tipo 9	Tipo 13	Tipo 17
	Inclusivo	Tipo 2	Tipo 6	Tipo 10	Tipo 14	Tipo 18
Casos múltiples	Global	Tipo 3	Tipo 7	Tipo 11	Tipo 15	Tipo 19
	Inclusivo	Tipo 4	Tipo 8	Tipo 12	Tipo 16	Tipo 20

Cuadro 26. Tipos de estudios de caso atendiendo a los criterios de número de caso, unidades de análisis y objetivos del estudio. Rodríguez G., Gil Flores y García Jiménez (1999 95)

Merriam (1988), según la naturaleza del informe final, los agrupa en descriptivos, interpretativos o evaluativos.

- Estudios de caso descriptivos. Presenta un informe detallado del caso en estudio sin fundamentación teórica. Son descriptivos, no se guían por hipótesis previas. Aportan información básica. Suelen ser estudios de programas y prácticas innovadoras.
- Estudios de caso interpretativos. Reúne información sobre un caso con la finalidad de interpretar o teorizar acerca del caso. Desarrolla categorías conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes. El modelo de análisis es inductivo.
- Estudios de caso evaluativo. Implica descripción, explicación y juicio. Se utiliza sobre todo para el estudio de programas escolares, para la evaluación educativa, evaluaciones etnográficas, descripciones de programas, estudios sociológicos.

Por último destacamos - entre las distintas clasificaciones - la presentada por parte de Stake (1994), quien diferencia entre estudios de caso intrínseco, instrumental y colectivo.

En el estudio de caso intrínseco lo que se pretende es alcanzar una mejor comprensión del caso concreto. No se trata de elegir un caso determinado porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí mismo es de interés. El propósito no se centra en comprender algún constructo abstracto o fenómeno genérico. El propósito no es la construcción de teoría. El estudio está comprometido por el interés intrínseco del caso.

En el estudio de caso instrumental, un caso se examina para profundizar un tema o afinar una teoría. En este tipo, el caso es secundario, juega un papel de apoyo, facilitando nuestra comprensión de algo. El caso puede ser característico de otros o no serlo. Un caso se elige en la medida en que aporte algo a nuestra comprensión del tema objeto de estudio,

En el estudio de casos colectivo - que se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general - el interés se centra, no en un caso concreto, sino en un determinado número de casos conjuntamente. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos. El cuadro 27 (página siguiente) presenta los diseños para el estudio de caso según Guba y Lincoln (1981), Bogdan y Bilken (1982), Yin (1984 y 1992) y el de Stake (1994).

El estudio de caso constituye uno de los modelos-tipo generales de investigación en las ciencias sociales (Goetz y LeCompte, 1988), siendo el enfoque tradicional de toda investigación clínica. Entre los grandes enfoques metateóricos como son el monotético y el ideográfico - centrado el primero en muestras de población, y el segundo que estudia un caso en profundidad - el estudio de caso se incluye dentro de este último. El estudio de caso, en este enfoque, Latorre (2003:233 -4) es: “la forma más pertinente y natural de las investigaciones ideográficas realizadas desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero potencial yace en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales”. **En sentido estricto y particular – teniendo presente el marco teórico expuesto - convenimos que nuestro estudio participa de ello, decidiendo realizar la investigación desde él y con tal enfoque.**

Latorre (2003:236) señala las siguientes ventajas sobre el estudio de casos:

- a) Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- b) Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, con un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- c) Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- d) Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.
- e) Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad.

La escuela en casa

Guba y Lincoln (1981):
Los posibles diseños resultan de una matriz 4x(3x2), donde se cruzan las siguientes variables (propósitos con que se realiza el estudio de caso – niveles del estudio x acciones /producto -). Resultando en realidad doce tipos de diseños diferentes ya que las acciones y productos se refieren a la misma idea. Propósitos = hacer una crónica/ representar / enseñar / comprobar. Niveles de estudio = factual / interpretativo / evaluativo
Bogdan y Biklen (1982)
Estudio de caso único: histórico-organizativo / observacional /biografía / comunitario / situacional / microetnografía. Estudios de caso múltiple: inducción analítica modificada (transferencia a la generalidad en un mismo contexto)/ comparación constante (generalización a contextos diferentes)
Yin (1984, 1993):
Los posibles diseños resultan de una matriz (2x2)x5, donde se cruzan las siguientes variables: (- caso único / casos múltiple x global / inclusivo- exploratorio / descriptivo / explicativo / transformador / evaluativo-).Resultan veinte tipos diferentes de diseños.
Stake (1994):
<ul style="list-style-type: none">- Estudio de caso intrínseco. Se pretende alcanzar la mayor comprensión posible de un caso concreto. El caso en sí tiene interés.- Estudio de caso instrumental. Se persigue ratificar una teoría o demostrar algún tipo de intuición o hipótesis.- Estudio de caso colectivo. Se indaga sobre algún fenómeno o acontecimiento a partir del estudio intensivo de varios casos relacionados con el mismo.

Cuadro 27 (Rodríguez y otros, 1996:90 – 97, tomado de Gutiérrez Pérez, 1999: 25)

Stake (1981) señala – como ventajas – que:

- Es más concreto. Está vinculado con nuestra propia experiencia, es mas vivo, concreto y sensorial.
- Está contextualizado. Nuestras experiencias están enraizadas en el contexto como lo está el estudio de casos.
- Más desarrollado. Por la interpretación del lector que aporta su experiencia personal y su comprensión del estudio de casos.
- Está basado en poblaciones de referencia cercana al lector, lo que permite implicarse más fácilmente.

Pese a las ventajas reseñadas, el estudio de caso - como modalidad de investigación - presenta algunas dificultades metodológicas, unas específicas y otras compartidas con otros diseños de investigación.(Latorre, 2003:236)Una de las dificultades estriba en cómo formular generalizaciones a partir de una realidad singular, que queda enmarcada en dos preguntas: ¿Cómo puede

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

justificar algo el estudio de un solo caso?, y aunque fuese justificable teóricamente, ¿qué empleo puede hacerse del estudio de caso por parte de quienes han de adoptar una acción? (Walker, 1983)

Para Campbell y Stanley (1978:19) el estudio de casos con una sola medición constituye el tipo de diseño más vulnerable a las fuentes de invalidación, tanto interna como externa. La crítica al estudio de casos pone el acento en este y otros problemas. Señalan el hecho de que la generalización no es posible y cuestionan el valor de los estudios de un solo evento (Bell, 1987:6-7)

	Diseño	Trabajo de campo	Análisis de datos	Narración
Coherencia	Operacionalización	Triangulación Repetición		Revisión de expertos e informantes clave Discusión pública
Validez interna		Contextualización Búsqueda de alternativas	Contraargumentación. Revisión situaciones de Búsqueda de alternativas	Revisión de informantes clave Verosimilitud
Validez externa	Mapa de teorías Repetición del estudio en otro tiempo/lugar	“Muestreo” motivado	Codificación	Conexión de las conclusiones del caso con debates teóricos del área. Contribuciones teóricas del caso
Fiabilidad	Proceso de investigación Discusión pública Formación del investigador/a	Triangulación Repetición	Triangulación Búsqueda de alternativas	Apéndice Cuaderno de campo Discusión pública
Relevancia del caso	Mapa de teorías Excepcionalidad Tipicidad			¿en qué aspectos las conclusiones son relevantes? Construcción de la relevancia Construcción de la naturaleza

Tabla – Cuadro 28: Estrategias de refuerzo de la calidad de la investigación de casos. :Coller, X, 2000: 54

La escuela en casa

Su rigor científico, pese a su vigencia en el campo de la investigación, presenta algunas dificultades. Kratochwil⁴³ (1978) las resume en las siguientes: falta de atención a la validez, tanto interna como externa, sus limitadas opciones de diseño y dificultad existente para generalizar los hallazgos.

Al abordar la investigación cualitativa hemos introducido el tema de validez, fiabilidad y generalización y su alternativa en estos estudios. En los estudios de caso, derivados de tal tipo de investigación, estos criterios resultan difícil de aplicar (Coller, X., 2000:54) “ existiendo antídotos para protegerse de estos defectos y potenciar la validez de la investigación”. Para tal fin nos presenta una serie de estrategias recogidas en la siguiente tabla:

1. Triangulación de fuentes: Se trata de confirmar un mismo tipo de información a partir de diversas fuentes de documentación y aporte de datos.
2. Triangulación metodológica: Se aplican diferentes métodos y /o instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos. Una variante es la aplicación del mismo método en distintas ocasiones.
3.- Triangulación interna: Incluye la contrastación entre investigadores, observadores y/o actores buscando coincidencias y/o divergencias entre ellos.
4.- Triangulación temporal: Examina la estabilidad de los resultados en el tiempo. Informa sobre qué elementos nuevos aparecen a través del tiempo y cuáles son constantes. Este tipo de triangulación tiene especial interés en los estudios longitudinales y transversales.
5. Triangulación espacial: Observa las diferencias en función de las culturas, lugares o circunstancias. Trata, por tanto, de comprobar teorías en distintas poblaciones o transferir resultados de un contexto a otro.
6.- Triangulación teórica: Se contempla teorías alternativas para interpretar los datos recogidos o aclarar diversos aspectos que se presentan de forma contradictoria.
7. Triangulación de datos: Empleando variedad de fuentes, de datos en el estudio.
8. Triangulación de investigadores: implicando diferentes investigadores.
9. Triangular disciplinar: ateniéndose a distintas disciplinas para documentar la investigación.

Cuadro 29 Tipos de Triangulación Gutiérrez Pérez⁴⁴ (1999: 28)

⁴³ Citado por Latorre, 2003::236

⁴⁴ Referidos a Colás y Buendía (1998: 275) y Cohen y Manion (1999:335)

Podemos sintetizarlas en sus palabras “Se suele aplicar el antídoto de la triangulación, la búsqueda de explicaciones alternativas y la revisión de las observaciones”. (Coller,2000 : 56).

En torno, pues a la validación del estudio de caso, Stake (2005:94) dice: “En el desarrollo del estudio de casos necesitamos disciplina, búsqueda de precisión, de explicaciones alternativas y estrategias que no dependan de la simple intuición. Estas estrategias se denominan triangulación”. En este sentido, Colás y Buendía (1998: 275) y Cohen y Manion (1999:335) recogen nueve tipos de triangulación (cuadro 29. página anterior)

En el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental, son el objeto de estudio, hacen observaciones e interpretaciones muy importantes e incluso sugerencias sobre las fuentes de datos. En este sentido Stake (2005;100) propone “la revisión de los interesados” como estrategia de validación. Consiste en pedir “al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas cuando ya no se le va a pedir que aporte más datos. Se le pide que revise la exactitud y la adecuación del material. Se le puede animar a que sugiera una redacción o una interpretación alternativas, aunque no se le promete que tal versión vaya a aparecer en el informe final . ” (Stake, 2005: 100)

Desde tales ventajas e inconvenientes descritas. El diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tengan sentido y pueda comunicar este sentido a los demás (Erlandson,1993).Para elaborar un diseño de estudio de casos, Kenny y Grtelensh (1989) señalan una serie de condiciones para ayudar al investigador a decidir sobre la conveniencia o no de usar el estudio de casos. Entre las que se señalan:

- a) Cuando los objetivos deseados se centran en resultados humanísticos o diferencias culturales, en oposición a resultados conductuales o diferencias individuales.
- b) Cuando la información obtenida de los participantes no está sujeta a la verdad o falsedad, sino que puede someterse a examen bajo el terreno de la credibilidad.
- c) La singularidad de la situación que nos lleva a profundizar en el caso concreto.
- d) Desarrollar la mejor comprensión de la dinámica de un programa. Cuando el programa implica una nueva línea de investigación, necesita una mayor conceptualización de factores o funciones, requiere poner énfasis sobre el patrón de interpretación dado por los sujetos.

Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la

cotidianidad – como en nuestro caso - centrándonos en el diseño de caso único, que exponemos a continuación siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1999: 95). El marco que lo justifica sería: “Los diseños de caso único son aquellos que centran su análisis en un único caso y su utilización se justifica por varias razones. “(Yin,1984)

En primer lugar, podemos fundamentar su uso en la medida en que el caso único tenga un carácter crítico, o lo que es lo mismo, en tanto que el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Desde esta perspectiva el estudio de caso único puede tener una importante contribución al conocimiento y para la construcción teórica.

En segundo lugar, el diseño de caso único se justifica sobre la base de su carácter extremo o unicidad. El carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en cada contexto educativo, justifica, por sí mismo, este tipo de diseño; aún más si se dan las circunstancias que lo hagan más extraño aún.

Una tercera razón que fundamenta y justifica la utilización del caso único reside en el carácter revelador del mismo. Esta situación se produce cuando un investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica.

Otras razones para la utilización del diseño de caso único radica en su utilización como un primer análisis exploratorio o como preludeo de un estudio de casos múltiples. No obstante, en estas situaciones, el estudio de caso único, no puede llegar a considerarse como un estudio completo. (Rodríguez, Gil y García, 1999:96)

Todas las decisiones a tomar a lo largo de la realización de una investigación cualitativa pueden considerarse por lo común, en un estudio de caso, o lo que es lo mismo, la selección del escenario -desde el cual se intenta recoger información - y el proceso pertinente de la misma para dar respuesta a las cuestiones de investigación, que abordaremos en el siguiente punto.

Como producto final de un estudio de caso, Sthenhose (1990) argumenta que nos encontraremos con una rica descripción del objeto de estudio, en la que se utilizan las técnicas narrativas y literarias para describir, producir imágenes y analizar las situaciones. Como dice Bolívar Botia (2000:563): “Una investigación presentada como estudio de caso vendrá configurada como una descripción profunda (minuciosa y exhaustiva) y un análisis exhaustivo e intensivo de un determinado objeto de estudio, en modo que pueda poner al lector en situación de lo que ha aprendido en el campo”. El poder explicativo emana de la profundidad del análisis del caso y no del número de análisis estudiados.

Investigar desde el estudio de caso supone profundizar en una unidad individual, analizándola intensamente. Es una estrategia de investigación en la cual el investigador decide trabajar sobre una unidad de análisis. Los datos

para Cohen y Manion (1990:164) – que pueden servir a múltiples audiencias - son fuertes pero difícil de organizar, formando un archivo de material descriptivo que puede ser reinterpretado posteriormente.

Finalizamos manifestando nuestra aproximación terminológica de este enfoque como estudio de caso, si bien alrededor de esta estrategia de investigación existe una considerable constelación de términos: diseños de sujeto único, informe de caso (case – report), relato de vida, caso único, estudio de casos. Aceptaciones terminológicas que “están enraizadas en su respectiva disciplina” (Stake 1988:251):, afirmando que “el estudio de caso único, en el ámbito de la investigación educativa, ha ido creciendo en importancia” (Coller, 2000:13)

4.1.3 **Proceso de Investigación**

La investigación cualitativa es entendida – según hemos comprobado - como unos diseños de investigación que extraen descripciones. Según Latorre, del Rincón y Arnal (2003:200) - el proceso de investigación es interactivo, progresivo y flexible, en cuyas estrategias de investigación están al servicio del investigador no al contrario.

Dentro de la investigación cualitativa, en la que nos situamos, cada enfoque o corriente mantiene sus propias formas de proceder en la actividad investigadora. “No puede hablarse “strictu sensu” de un proceso de investigación, sino del desarrollo de una serie de actuaciones mas o menos consecutivas que permiten al investigador la comprensión de lo estudiado” (Rodríguez Gómez, 1999:61)

Denzin y Lincoln⁴⁶ (1994) definen el proceso de investigación cualitativa a partir de tres actividades genéricas, interconectadas entre sí: teoría, método y análisis. La investigación desde un marco teórico determina una serie de cuestiones que - a través de unos procedimientos - son examinadas de una forma determinada.

El diseño – en nuestro trabajo desde el estudio de caso – (Latorre, 2003) se articula en torno a una serie de fases o pasos que siguen un enfoque progresivo e interactivo: el tema se va limitando y focalizando a medida que el proceso avanza. El investigador, a medida que va cubriendo las fases de estudio, incorpora las nuevas ideas y planteamientos que van surgiendo, lo que permite modificar o reestructurar las anteriores; este procedimiento es recurrente a lo largo de todo el tiempo que dura el estudio.

Las primeras fases para Latorre (2003:235) son de exploración y de reconocimiento. Se analizan los contextos y sujetos que pueden ser fuente de información, las posibilidades que revisten para los fines y objetivos de la investigación. En la fase intermedia se seleccionan los sujetos o unidades a explorar, las personas a entrevistar, qué estrategias se van a utilizar, la

⁴⁶ Citados por Rodríguez, 1999:62

duración del estudio, etc. Cubiertos estos pasos, se pasa a la fase de recogida, análisis e interpretación de la información, para terminar con la elaboración del informe y la toma de decisiones.

Fases que para el proceso de investigación cualitativa, presentamos en el siguiente esquema de operación, unificando en el mismo las aportaciones de Torres (2002) y Rodríguez, Gil y Gómez (1999):

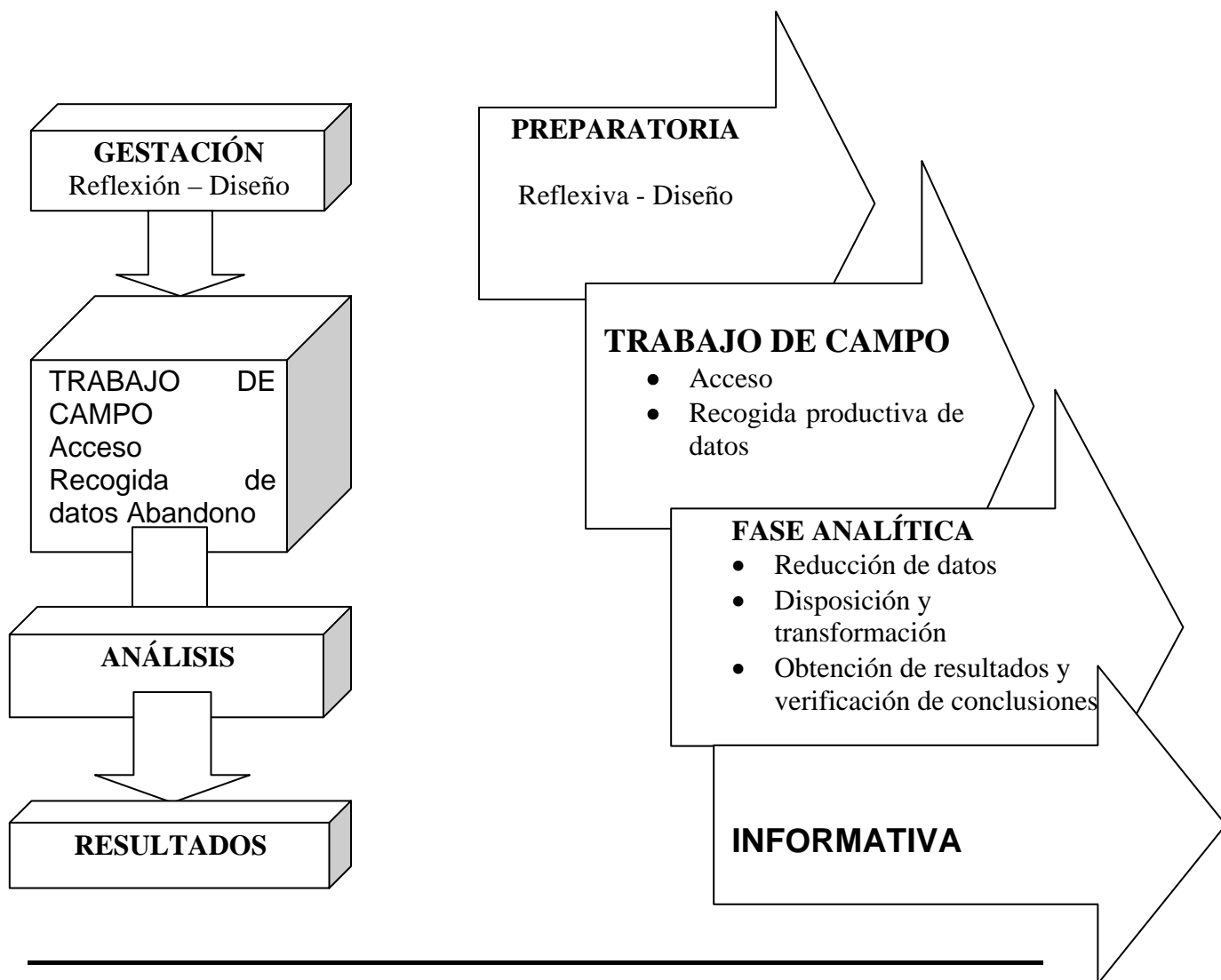
- a) Una primera fase de Gestación (para Torres) o Preparatoria (según Rodríguez, Gil y García) con dos momentos o etapas: reflexiva y de diseño. La etapa reflexiva es el punto de partida de la investigación, donde la temática del estudio no tiene que estar definida plenamente, aunque sí el interés del tema. “El investigador intentará clarificar y determinar el tópico de interés y describir las razones por las que elige el tema” (Rodríguez, Gil y García, 1999:65). La etapa que le sigue es ideal para planificar las actuaciones y diseñar la investigación, tomando decisiones sobre los diversos aspectos: marco teórico, interrogantes, objeto de estudio, escenario, procedimientos,... que orientarán el proceso y las fases sucesivas, (Torres, 2002)
- b) En la segunda etapa o Trabajo de campo el investigador comienza a obtener información precisa para su estudio. Esta etapa la configuran las decisiones que debe tomar en torno al acceso al campo (acercamiento bien informal – vagabundeo - o construcción de mapas: formal), la recogida productiva de datos a través de las técnicas respectivas (entrevistas, observación participante, grabaciones, documentos , videos) y - en su caso - el abandono del campo, si bien Rodríguez, Gil y Gutiérrez no la contemplan como fase en la obra citada.
- c) Continúa el proceso con la fase analítica. Para Bernardo y Calderero (2000:122) “el análisis constituye la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida”, siendo uno de los momentos más importantes de la investigación, Etapa que consiste en la tarea (Rodríguez, Gil y Gómez, 1999:75) de: “ a) reducción de datos, b) disposición y transformación de datos y c) observación de resultados y verificación de conclusiones”. En otras palabras: recopilar los datos, organizarlos en unidades manejables, sistematizarlos y descubrir lo que es importante.
- d) Concluye el proceso con la fase de resultados (según Torres, 2002) o fase informativa (tomada de Rodríguez, Gil y García, 1999), Con ella se culmina el proceso: presentando y difundiendo los resultados. En esta fase “ se puede entregar un borrador a los participantes, de tal forma que

nos devuelvan sus opiniones, como un medio más de verificación de conclusiones,” (Rodríguez, Gil y García, 1999.77).

Presentamos a continuación de forma gráfica (cuadro 30), fases según las versiones comentadas.

El estudio de caso único con un solo nivel de análisis – como es nuestro caso - estudia una situación o fenómeno, pretendiendo describir y explicar de forma global la dinámica de la experiencia. Nuestro proceso de investigación sigue los pasos o hitos básicos del estudio de caso propuestos por Stake (1.988), en consonancia con el planteamiento aludido.

Hitos que participan del esquema - sobre el proceso de investigación cualitativa - que acabamos de exponer y que pasamos a describir:



Cuadro 29. Fases según las versiones comentadas. (Tomado de Torres, (2002. 263);y de Rodríguez (1999:63) respectivamente.)

1.- FASE PREPARATORIA DEL ESTUDIO DE CASO: Es el marco teórico conceptual que sirve de referencia para contextualizar y planificar las acciones:

- Revisión documental.
- Identificación del problema
- Propuesta de diseño
- Acciones a emprender en el curso de la investigación
- Delimitación de cuestiones a resolver.
- Caracterización inicial del escenario
- Explicitación del marco teórico.

En nuestro caso, las motivaciones de elección del tema vienen condicionadas tanto por intereses profesionales, como por inquietudes personales. Profesionales por cuanto participa del campo laboral como docente de un Aula Hospitalaria. Desde él percibí un “avance” al tener conocimiento de la experiencia innovadora que se ponía en marcha, como respuesta educativa ofrecida - más allá de las convencionales - a los niño/as y jóvenes enfermos que interrumpen el proceso escolar ordinario, aunque sólo estaba prevista para un sujeto. Personales, porque la escuela en casa me viene atrayendo como tema, más aún en una sociedad del nuevo milenio donde las alternativas y diversidad de opciones educativas no sólo se plantean, sino se encauzan para ser consideradas y abordadas por sujetos, colectivos. y organizaciones En mi trabajo “Educación Infantil en el hogar” para obtener la Suficiencia Investigadora, tuve ocasión de acercarme al tema de la escuela en casa, tratando de indagar en la respuesta educativa compensatoria ofrecida a las familias que - por su situación geográfica de aislamiento - no podían asistir diariamente al centro escolar.

En relación al marco teórico tuvimos ocasión de situarnos ante él, al elaborar la memoria del proyecto de tesis doctoral. Sobre el mismo, en relación al contenido que nos ocupa, nos remitimos – para no reiterarnos - a lo expuesto en los capítulos iniciales de este trabajo: la enfermedad, las necesidades educativas y la opción de escuela en casa. Pues son pocas las publicaciones que unen tales aspectos intentando un planteamiento unificado para abordar este estudio.

2.- FASE DE TRABAJO DE CAMPO: Requiere una toma de decisiones acerca de los procedimientos de almacenaje de datos.

En nuestro caso -.el acceso al campo - vino determinado, primeramente, por un “tanteo”- vagabundeo - en las personas – agentes o profesionales que potencialmente podrían ofrecernos información sobre la experiencia, bien por su implicación directa o indirecta en la misma. Tras la selección de los informantes, pasamos a un segundo momento, tras identificar a los informantes reales - con rica información - a recabar la misma. Previamente, de forma informal - pero programada o prevista - tuvimos contactos y conversaciones sobre la experiencia, permitiéndonos tener un primer campo o ámbito de

conocimiento en donde estructurar nuestra indagación, de forma que el estudio estuviese orientado desde los planteamientos iniciales y/o emprendiendo acciones que – en su caso – reorientaran el estudio, en el sentido expuesto anteriormente por Latorre, del Rincón y Arnal (2003..236): “permitiendo modificar o reestructurar las anteriores (ideas)”.

Las técnicas para obtener la información se seleccionaron por su pertinencia para el estudio, siguiendo a Patton⁴⁷ (1987), quien considera que: “los estudios de casos incluyen datos procedentes de la observación, de las entrevistas, de los documentos, de terceras personas, y todos ellos en su seguimiento a lo largo del tiempo, con lo que llegará a almacenarse gran cantidad de información”. Siendo la entrevista y el estudio de documentos – en principio - las previstas y apropiadas – desde nuestra perspectiva como mas adecuadas en el estudio de caso que nos ocupa. Teniendo presente el incluir cualquier técnica que en el curso de investigación se precisase. Si bien, el trabajo de campo quedó focalizado principalmente en torno a las entrevistas como medio casi excluyente, algunas notas de campo y revisión de los pocos documentos existentes. La recogida de datos productivos, ha sido a través de las entrevistas. Grabadas éstas para su almacenaje, archivo y posterior análisis.

3.- FASE DE ANÁLISIS DE DATOS: Proceso mediante el cual se organiza y transforma la información recogida, se establecen relaciones. Interpretar datos, extraer significados (el relevante). y sacar conclusiones constituyen las tareas de esta fase Tendría los siguientes pasos:

- Reducción de datos
- Organización, archivo y transformación de datos.
- Obtención de resultados
- Verificación de conclusiones.

De cada una de las tareas o pasos nos ocupamos en la siguiente cuestión. El proceso de investigación lo cerramos tras la elaboración del informe – en nuestro caso analítico-narrativo - teniendo en cuenta las opiniones desveladas por los participantes (Rodríguez, Gil y García, 1999: 77) a partir del borrador enviado sobre “Conclusiones”, informando de las mismas, de las implicaciones educativas de la experiencia y de la prospectiva que proponemos, derivada de la presente investigación.

4.2. **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

4.2.1 **Planteamiento general de trabajo.**

Como se ha puesto de relieve en la fundamentación teórica el proceso de escolarización y derivado del mismo el de enseñanza - aprendizaje tanto en

⁴⁷ Citado por Latorre, del Rincón y Arnal ,2003: 236

primaria como en secundaria, tiene lugar en la institución escolar, bien en centros ordinarios (colegios e institutos) o en centros específicos.

La legislación actual potencia la escolarización en centros ordinarios y excepcionalmente - cuando los alumnos presentan n.e.e. que éstos no pueden atender (dentro de la integración) - opta por los centros específicos.

En ocasiones, por circunstancias más excepcionales, los alumnos no pueden ser atendidos ni en unos ni en otros centros, presentando necesidades educativas especiales (en principio) de modo transitorio y que no están recogidas tan categóricamente en las clasificaciones derivadas al respecto. Es decir existen casos que los alumnos no pueden asistir físicamente al colegio o instituto (de manera ocasional, temporal o sistemática).

En esta línea situamos el presente trabajo - “Escuela en casa” - como opción o alternativa educativa para poder continuar la escolarización y el proceso de e/a.

Nos encontramos ante una experiencia educativa singular y excepcional cuyo objetivo es normalizar la situación educativa de una alumna que - por su enfermedad (oncológica) - no puede seguir en el centro escolar y como consecuencia interrumpe su proceso de formación obligatoria.

Operativizar tal respuesta ha requerido que indagemos en la propia teoría de la Escuela Comprensiva, en las alternativas planteadas a la escuela tradicional (teoría y práctica) y en las nuevas herramientas auxiliares como la tecnología educativa.

A su vez este sujeto - derivada de su propia enfermedad oncológica – ha adquirido una ceguera.

4.2.2 **Campo de estudio.**

Aunque lo pudiera parecer, no es el tema de las necesidades educativas especiales derivadas de la ceguera adquirida, el objeto de estudio del presente trabajo. No hay duda que ellas condicionarán su propio proceso de aprendizaje.

Nuestro trabajo se centra, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, en la respuesta educativa ofrecida. Para ello se toma la decisión de conectar un lugar de trabajo escolar en el hogar de la niña y el centro escolar de procedencia (aula) a través de redes de cable. En este caso fibra óptica, ante la imposibilidad material y técnica de hacerlo a través de línea ADSL Como ya hemos mencionado las circunstancias particulares de la adquisición de la ceguera, limitarán también la comunicación entre casa y escuela; serán - a su vez - las tecnologías aplicadas las herramientas principales de acceso.

Más que una cuestión tecnológica, la experiencia educativa en la que nos insertamos es una cuestión de organización pedagógica (respuesta

educativa), pues no son tampoco las nuevas tecnologías el objeto de estudio del presente trabajo, aunque éstas se considerarán como elementos – principales - insertos en la alternativa de escolarización presentada.

La respuesta elegida implica indagar en las posibilidades que tiene el propio sistema educativo (institución – administración educativa), en el contexto donde la experiencia tiene lugar (casa – familia), en la configuración de un plan de organización e intervención (momentos, agentes, cuestiones, actuaciones), en el efecto de comunicación (señales interactivas y afectos) y en los problemas derivados de su puesta en marcha.

4.2.3 **Identificación del problema.**

Al reseñar el campo de estudio, éste nos permite identificar el problema de investigación, pues como ya hemos argumentado anteriormente, no es nuestro objetivo el tratamiento de las n.e.e derivadas de la ceguera, ni el análisis de los métodos auxiliares (tecnologías) puestas en el proceso, sino que nuestro problema responde a las siguiente cuestión:

¿Permite nuestro sistema educativo afrontar el reto y ofrecer una respuesta adecuada en situaciones como la descrita (alumnos con necesidades educativas especiales y excepcionales) que no pueden incorporarse al centro escolar y - por consiguiente - continuar su proceso educativo como el resto de los alumnos escolarizados ?

Existen distintas experiencias educativas - en torno a las n.e.e y tecnología - desde la tipología clásica de éstas (físicas, mentales, sensoriales, conductuales, de sobredotación intelectual y pedagógicas) concluyendo generalmente en el beneficio que producen en los distintos ámbitos abordados: rendimiento, necesidades, adaptación...Del mismo modo existen trabajos específicos y conclusiones sobre la eficacia de las tecnologías en la deficiencia visual, permitiendo que dichos sujetos las incorporen a su vida escolar y social.

Trabajos, estudios e investigaciones derivadas que han permitido dar respuesta en los supuestos sobre los que se asentaban, bien diferentes al caso en que nos ocupa: n.e.e por enfermedad.

El proyecto de trabajo, desde el estudio de caso, que presentamos pretende “abrir luz” a esa realidad educativa existente, rara, pero minoritaria: la imposibilidad de asistir al centro educativo y continuar una trayectoria escolar.

Evaluar el proceso de esta experiencia y sus efectos nos permitirá encontrar respuesta sobre la toma de decisiones (respuesta educativa en casa), sobre el propio plan (contexto, organización, intervención, comunicación) y sobre los problemas derivados del mismo. Argumentos que podrán replicar o facilitar una respuesta posible o al menos una aproximación a la cuestión planteada.

Por consiguiente el presente trabajo tiene como objetivo fundamental: ANALIZAR la toma de decisiones, DESCRIBIR los procesos de organización, intervención y comunicación Y CONSTATAR los efectos y problemas derivados de la experiencia.

Se trata, pues, de una investigación evaluativa de un estudio de caso N = 1.

4.2.4 **Objetivos.**

Para ello, se enumeran los siguientes objetivos:

- a) Analizar y describir los rasgos de identidad y el carácter normalizado de la experiencia tanto en los aspectos académicos (formación, información...) como los afectivos (relaciones, iguales...) y de comunicación
- b) Describir el contexto y desarrollo organizativo desde el acontecimiento (que le impide asistir al centro) hasta su desenvolvura autónoma (respecto al desarrollo escolar).
- c) Valorar las implicaciones socioeducativas y psicopedagógicas (disposiciones normativas, agentes, accesos, recursos, programas generales, específicos...), intervenciones (acciones, actuaciones...) y toma de decisiones.
- d) Enumerar y describir la potencialidad educativa (posibilidad), limitaciones y problemas presentados.
- e) Informar y generar hipótesis desde las conclusiones obtenidas-

4.2.5 **Identificación del caso.**

El caso de estudio – objeto de la presente investigación – lo centramos en el desarrollo de la experiencia y alternativa educativa singular - de “escuela en casa” (modalidad videoconferencia) - desarrollada como respuesta escolar a una alumna con ceguera adquirida - por un tumor cerebral (glioma) - que no puede continuar su escolaridad en el centro educativo por su enfermedad oncológica y el tratamiento derivado de la misma: “Escuela en casa. Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso.”

4.2.6 **Trabajo de campo**

- Acceso

Es el momento de abordar, dar paso a la información e iniciar el estudio, sobre el terreno del tema planeado. Para ello se requiere un acercamiento o

acceso al mismo. El acceso al campo se entiende como “como un proceso por el que el investigador va accediendo a la información fundamental para su estudio.” (Rodríguez, Gil y García, 1999:105). Podríamos afirmar que prepara el terreno de la información indagando en las fuentes potenciales.

En nuestro caso tal paso, lo dimos de forma informal, a través de la estrategia conocida como “vagabundeo” (Rodríguez, Gil y García, 1999:72), pues tuvimos interés en recabar opinión de fuentes implicadas en la experiencia, tanto en su ejecución como en su puesta en marcha: administración educativa (Servicio de Ordenación e Inspección), centro escolar (Dirección), familia (padre, madre), Asociación Española contra el Cáncer (psicóloga), Save Children (coordinadora), ONCE (maestra) y Hospital Materno Infantil de Granada (facultativos, enfermería y maestros, entre los que se encuentra el investigador). En este primer momento, a través del contacto telefónico previo, llevamos a cabo una serie de encuentros personales para obtener información general al respecto de la experiencia, objeto de investigación para tesis doctoral por nuestra parte.

Del primer encuentro informativo, pasamos a un acercamiento más estructurado con aquellos que consideramos más competentes por la información facilitada o con aquellos a los que nos derivaron, En este caso con el responsable del área de recursos de la Delegación de Educación, con la madre de la alumna y la propia alumna, con la tutora del curso y la maestra de apoyo, con la facultativa y enfermera que le atienden en el hospital. Fue un momento “desconcertante”, pues eran muy diversas las fuentes, informantes potenciales y perspectivas de cada uno, descubriendo el rol de cada uno en la misma

A partir de este segundo acceso, seleccionamos los informantes, solicitamos su colaboración e iniciamos el trabajo de campo propiamente dicho: la recogida de datos e información. En relación a la selección de informantes, que en nuestro caso hubo lugar, se trata de determinar qué personas o grupos, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información relevante de acuerdo al propósito de investigación.

Goetz y LeCompte (1988) hablan de dos estrategias principales para seleccionar a los informantes: la que permite localizar a un grupo o escenario ideal y una estrategia progresiva y secuencial a medida que avanza el trabajo de campo. La primera estrategia a través del caso ideal – típico, “suele utilizarse en diseños de estudio de caso único, en los que la recogida de información pivota de forma casi exclusiva en torno a un informante-clave”, apareciendo nuevos datos que “debe encontrarlos , en orden a desarrollar una teoría emergente” (Glaser y Strauss, 1967:47).

El acceso a tales informantes-clave ha estado marcado por la disponibilidad de todas las personas de los distintos escenarios (delegación, centro escolar, familia, hospital, ONCE), sin problema alguno. Téngase en cuenta mi condición de docente hospitalario, por lo que no se procedió ni requirió solicitud formal alguna con ninguno de los responsables de los servicios .mencionados.

La escuela en casa

A continuación presentamos la relación y perfil de informantes, de la selección mencionada obteniendo los informantes clave (mayor validez explicativa y conocimientos en relación al tema) - denominados con "E" - que fueron entrevistados (cuadro 31):

Identificación	Función	Observaciones
E1	Maestra tutora y voluntaria atención domiciliaria	<ul style="list-style-type: none">• Docente del centro: se incorpora al mismo el curso escolar 3/4 (Primera entrevista: E1.. Segunda entrevista: E1/2)
E3	Maestra de Pedagogía Terapéutica	<ul style="list-style-type: none">• Docente del centro, desde el curso 83/84• No había atendido con anterioridad a la experiencia a la alumna• Apoya a la alumna en casa
E4	Maestra ONCE	<ul style="list-style-type: none">• Lleva trabajando con la alumna desde el curso 02/03.
E5	Madre de la alumna	<ul style="list-style-type: none">• Implicación en la puesta en marcha y desarrollo de la experiencia
E6	Alumna	<ul style="list-style-type: none">• Destinataria de la experiencia y protagonista directa
N1	Responsable del Área de Recursos Delegación de Educación	* Gestiona la experiencia y lleva un seguimiento de la misma
N2	Orientadora EOE	* Informa de las n.e.e y dictamina la escolarización
N3	Psicóloga de la AECC	* Coordina la escolarización de los alumnos enfermos desde la asociación
N4	Enfermera hospital	* Seguimiento tratamiento médico

Cuadro 31. Resumen de Informantes clave

- Información

La información proviene de diversas fuentes. Las técnicas de obtención de la información se seleccionan por su pertinencia para el estudio, siendo la observación y la entrevista las utilizadas con frecuencia en los estudios de caso, incluyendo cualquier técnica que el estudio de investigación precise.(Latorre: 2003:236)..

Patton⁴⁸ (1987) considera que los estudios de casos incluyen datos procedentes de la observación, de las entrevistas, de los documentos, de terceras personas, lográndose almacenar gran cantidad de información.

Colás y Buendía (1998:255) presentan una opción integradora en relación a los sistemas de recogida de información: técnicas directas e indirectas. “Las técnicas directas son aquellas que exigen una presencia física y una interacción del investigador con los agentes del contexto de investigación, dado que la recogida de información requieren de un encuentro físico entre dichos agentes. Son técnicas propias de este bloque la observación participante, las entrevistas cualitativas y las historias de vida. Las técnicas indirectas o no interactivas son aquellas que no requieren del encuentro físico del investigador con los otros agentes, ya que se basan en la consulta de informaciones y documentos.”

Utilizando tal clasificación optamos por técnicas interactivas o directas, como es la entrevista, complementándose con técnicas no interactivas o indirectas donde incluimos los documentos. En nuestro caso, la recogida de información ha quedado casi exclusivamente centrada en la entrevista, pues son escasos los documentos existentes producidos desde la experiencia. A ambos – entrevistas y consulta de documentos – añadimos las notas de campo tomadas de la información facilitada por los informantes durante el proceso de acceso antes descrito.

- Recogida de datos

Como acabamos de mencionar, notas de campo y documentos han sido instrumentos auxiliares a la entrevista.. Antes de centrarnos en ella, exponer respecto a las notas de campo que fueron tomadas en el transcurso de las conversaciones mantenidas con los agentes, que por su limitada información en relación a las situaciones escolares – educativas que mas nos interesaban, no fueron posteriormente entrevistados. En relación a los documentos que nos aportan información, manifestar la limitación de los mismos y son siempre documentos oficiales que hacen mención a los diagnósticos médicos emitidos por los facultativos correspondientes, a la valoración de las necesidades educativas derivadas de la enfermedad y los correspondientes dictámenes de evaluación emitidos por el Equipo de Orientación Educativa.

En un principio, si bien estaba previsto recoger información a través de los documentos y la opinión e información de terceras personas, ésta quedó limitada prácticamente a la entrevista como técnica e instrumento de trabajo en la investigación que nos ocupa. A continuación nos ocupamos de ella y del procedimiento llevado a cabo.

Es una técnica directa cuyo objetivo es recabar información a través de los informantes sobre acontecimientos o cuestiones de interés para la investigación. La entrevista es. “ un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito de obtener información relevante para la investigación y enfocado por

⁴⁸ Citado por Latorre, del Rincón y Arnal ,2003: 236

él para el contenido específico, por los objetivos de la investigación” (Cohen y Manion,1990:377).

Siguiendo a Patton (1984) puede adoptar tres modalidades, en función del grado en que las preguntas estén determinadas antes de la entrevista: no directiva (basada en una conversación informal), focalizada (basada en directrices) y estandarizada.

Goetz y Le Compte (1988:113) distinguen tres tipos de entrevistas: estandarizada presecuencializada, la estandarizada no presecuencializada y la no estandarizada. La primera consiste en la aplicación de un cuestionario oral a todos los cuestionados, respondiendo las mismas preguntas y en el mismo orden. De la segunda, variante de la anterior, el orden puede alterarse en función de las reacciones de los entrevistados. Sobre la tercera se parte de un guión que anticipa las cuestiones generales y la información específica que el investigador pretende obtener.

Cohen y Manion (1990:379) presentan cuatro clases de entrevistas: la estructurada (aquella en la que el contenido y los procedimientos se organizan por anticipado), la no estructurada (situación abierta teniendo gran flexibilidad y libertad), no directiva (dirección y control mínimo por parte del entrevistador) y la dirigida (introduciendo mas control y dirección por parte del entrevistador).

Bernardo y Caldero (2000:50) presenta tres modalidades:

- Estructuradas: los entrevistados contestan oralmente a las mismas preguntas, de carácter cerrado, de acuerdo con el esquema trazado por el investigador.
- No estructuradas: las preguntas son formuladas siguiendo el giro de la conversación.
- Semiestructuradas: se dispone de un guión breve que puede ser modificado por intereses de la entrevista aunque manteniendo el propósito para el que fue preparado y los diversos puntos sobre los que debe obtenerse información. De esta forma el entrevistador tiene libertad para alterar el orden y la forma de preguntar, así como el número de preguntas a valorar

Todos estos tipos son usados actualmente en el campo educativo. Nuestro estudio ha estado guiado por la entrevista semiestructurada a los informantes clave (“E”) como técnica principal para la recogida de datos objeto de análisis para el estudio. De las otras modalidades, la no estructurada - en la línea de Bernardo y Calderero - se tomaron anotaciones ya comentadas como notas de campo, y la entrevista estructurada no se aplicó..

Esta opción viene avalada por Filck (2004:100): “entrevista centrada en el problema, análisis de casos (la orientación del investigador hacia un

problema social pertinente)” y por Stake (2005:63): “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades del estudio de caso. ”

Pretendemos - a través de ellas - que cada entrevistado (aunque el único entrevistador fue el doctorando) expresara sus experiencias, únicas, su historia particular de la experiencia, por medio de una lista de preguntas orientando los temas. Presentamos, tras la entrada en conversación, preguntas generales, específicas y – en su caso – de comprensión o confrontación, cuyo contenido previsto, aunque por parte de los entrevistados surgieron nuevas cuestiones, siguió el formato de obtener – primeramente - una descripción global de las acciones o de los hechos desde su experiencia vivida, para – después - acotar su respuesta (técnica del embudo) en pequeñas unidades como incidentes, acontecimientos, hechos concretos, referentes específicos o preguntas de verificación de algunas notas de campo, con el fin de reconstruir acciones pasadas, ya que nuestro estudio parte de un análisis retrospectivo de la experiencia. Previamente (con antelación suficiente al momento de la entrevista) - por escrito a cada entrevistado (menos a la alumna que se le explicó de forma oral con la presencia de su madre) – le proporcionamos una información sobre el propósito de la investigación y nuestro objetivo de estudio, para que el entrevistado se situara serenamente de forma reflexiva sobre el tema y fuese consciente de lo que potencialmente supiera, pensara o valorara en torno a la alternativa escolar, su dinámica, estructura y realidad.

La entrevista comprende la reunión de datos a través de una situación oral, permitiendo una “mayor profundidad en el caso que otros métodos de recogida de datos, presenciando como inconveniente la subjetividad y la polarización por parte del entrevistador” (Choen y Manion, 1990:37). Para ello, Pérez Serrano (1998) considera que el entrevistador debe esforzarse por ser objetivo y controlar lo que sucede a lo largo de todo el proceso entrevistador, ayudar al entrevistado para conseguir respuestas con contenidos más profundos y permitir la completa expresión del entrevistado y así lo procuramos al aplicar las entrevistas, pues “la ventaja esencial es que son los mismos actores los que proporcionan los datos relativos a sus conductas, deseos, actitudes, expectativas que es casi imposible observar desde fuera. Su inconveniente es que el entrevistado nos dará una imagen con su carga subjetiva de intereses, prejuicios y estereotipos” (Bernardo y Calderero, 2000: 50). Habrá, pues, que asegurar el rigor a través de procedimientos adecuados. De ello nos ocuparemos en el punto siguiente del capítulo, al centrarnos en el análisis de datos desde la entrevista.

- Registro

Producidos los datos – en nuestro caso descripciones abundantes - deben recogerse, almacenarse o archivarlos para su posterior análisis, según hemos enumerado.

En primer lugar la información obtenida de los encuentros con los informantes - señaladas como notas de campo - fueron registradas (anotadas) las informaciones y/o respuestas “in situ”, conforme se produjeron en nuestro cuaderno de campo, comprendiendo éstas información genérica en torno a la

dinámica de la experiencia, su gestación, valoración y otras apreciaciones que sirvieron de base para el contenido de las entrevistas a los informantes seleccionados o para tomar contacto con algún nuevo informante no previsto.

En relación a las entrevistas, produciendo éstas datos narrativo-descriptivos, fueron grabadas en soporte sonoro en microcintas magnetofónicas por ambas caras, de una hora de duración, sin que hubiera impedimento por ninguno de las personas entrevistadas, aunque cierta reticencia inicial en alguna de ellas.

El sistema de grabación – a través de grabadora convencional – nos ha permitido, en este caso, un mejor seguimiento del proceso con un aprovechamiento de la información, que además de asegurarla, capturar información que se nos hubiera pasado al recibirla en el momento, permitiendo así que no se pierda ningún dato (incluyendo en ellos manifestaciones anímicas).

Tras la grabación, confeccionamos una ficha de los contenidos generados a modo de resumen o esquema genérico (E.G). Y tras ello procedimos a su transcripción como paso necesario para la interpretación. Descripciones e interpretaciones son “dos de las unidades principales del estudio de caso” (Stake,2005: 63). Grabaciones transformadas en texto - como soporte para el análisis - a través de un proceso lento, con la máxima precaución y preocupación de la fidelidad en la reconstrucción textualizada de la información grabada, tratando de conseguir un registro exacto de las mismas. Incluyendo las afirmaciones, los turnos, las interrupciones, los solapamientos, las pausas, énfasis y expresiones, las palabras interrumpidas, las aspiraciones audibles, las risas y las lágrimas de los entrevistados. Recurriendo a la letra cursiva para las palabras que no son seguras (exponiendo la suposición más probable) y a los puntos suspensivos para interrupciones, finalización por solapamiento, pausas largas. Entrevistas transcritas que, en su totalidad, presentamos como anexo en esta tesis doctoral.

De los documentos revisados - cuya información hemos considerado relevante para nuestro estudio – su registro ha sido bien a través de la copia textual “de puño y letra” del original o – de ser posible y autorizados – por medio de copias por los medios técnicos. Las entrevistas fueron aplicadas entre Febrero y Abril de 2005, en los días y horas acordados con los informantes, como indicamos en el programa que a continuación exponemos.

- Temporalización (Cronograma)

El proceso de trabajo de campo: acceso, información y finalización lo presentamos en la siguiente tabla (cuadro 31):

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

A C C E S O		
Momento	Fecha	Contenido
Informantes potenciales	- Enero 2005	*Primer acercamiento: - Cita telefónica. - Encuentro físico - Presentación del estudio. - Conversaciones sobre el mismo - Anotaciones generales.
Informantes competentes	- Enero 2005	*Acercamiento estructurado: - Presentación personal y del estudio. - Conversación en torno al mismo. - Anotaciones de interés. -
Informantes seleccionados 4	- Febrero 2005	* Acceso planificado: - Orientación temas del estudio derivados de las anotaciones anteriores. (Correo electrónico) - Solicitud y permiso de entrevista (telefónica)
E N T R E V I S T A		
Momento	Fecha	Lugar realización
- Preparación	. Febrero 2005	
- Aplicación y Grabación		
E1	Febrero 2005	- Domicilio laboral: Cádiar
E1/2	Marzo 2005	- Domicilio laboral: Cádiar
E3	Marzo 2005	- Domicilio particular: Cádiar
E4	Febrero 2005	- Domicilio social ONCE. Motril
E5	Febrero 2005	- Hospital Materno – Infantil: Granada
E6	Marzo 2005	- Hospital Materno – Infantil: Granada
- Transcripción	Abril – Mayo 2005	
D O C U M E N T O S		
Objetivo	Fecha	Tarea
- Obtención	Mayo 2005	Copia manuscrita o mecánica
F I N A L I Z A C I Ó N		
Momento	Fecha	Motivo
- Abandono de campo	Mayo 2.005	- No se producen informaciones (redundancia), ni nuevos informadores sobre el caso.

C

Cuadro 31- Cronograma del trabajo de campo

4.2.7 Análisis de la información

Las informaciones recogidas en el trabajo de campo, son piezas, a partir de ahora datos, registradas en forma de texto escrito a través de las transcripciones realizadas, las notas de campo o los documentos seleccionados..

El dato encierra un contenido informativo. Rodríguez, Gil y García (1999: 199) lo entienden como una elaboración realizada por el investigador en la que se recoge información que es utilizada con propósitos indagativos, implicando

una elaboración conceptual, haciendo posible su conservación y comunicación. Información - añaden dichos autores - vinculada a “contextos y momentos determinados”.

Los datos recogidos, almacenados y registrados, por sí solos no arrojan luz al tema de estudio, son materiales brutos a partir de los cuales se deben examinar sistemáticamente, es decir analizar.

Dicho análisis - dado el carácter polisémico de los datos, su naturaleza verbal, el volumen de los mismos, su irrepitibilidad - presenta complejidad.. Para ello, aunque “resulta difícil hablar de una estrategia o procedimiento general” (Rodríguez, Gil y García, 1999:75), en nuestro trabajo de estudio de caso el proceso analítico para la obtención de resultados, lo compone la reducción y transformación de datos como tareas esenciales.

Antes de abordar en sí el proceso general de análisis, comentar que en este tipo de estudio de caso a través de las entrevistas realizadas, la propia recogida de datos encierra un primer análisis, pues junto al dato descriptivo que se produce, el investigador añade el componente interpretativo (Angulo, 1990:41).

- Proceso general:

Como acabamos de mencionar, no podemos afirmar que el proceso es lineal, sino cíclico y circular. Tras ese análisis previo comentado, la primera tarea – del proceso general - que se ha de afrontar es la simplificación o reducción de los datos. Proceso “que le llaman categorización, otras indización y otras codificación” (Coller, 2000:88), cuyo objetivo es catalogar la información.

Habitualmente es conocido como categorización o codificación. Simplificación que comprende la reducción consciente (notas de campo), la reducción focalizada (temas de interés), el preanálisis. Supone también descartar o seleccionar el material informativo recogido teniendo en cuenta unos criterios previos.

El proceso a seguir en la reducción de datos supone a su vez la segmentación en elementos singulares o separación del texto en unidades.. La división del texto se rige por criterios: espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales. Llegando a encontrar en tal división tanto fragmentos de gran extensión como reducidos a los cuales (Cartwright, 1978, citado por Rodríguez, Gil y García, 1999:207) nombra como “unidades de registro y unidades de enumeración” respectivamente.

La categorización y la codificación son las dos herramientas del análisis cualitativo para identificar y clasificar las unidades. Una categoría queda definida por un constructo mental, unidad, que soporta un significado referido a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas, procesos... Tales categorías pueden estar definidas o establecidas (Rodríguez, Gil y García, 1999:207):

- a) A priori (el sistema de categorías viene dado). En este caso las fuentes son el marco teórico y conceptual de la investigación, las cuestiones que la guían, o las categorías utilizadas en otros estudios.
- b) A medida que se examinan los datos (el sistema de categorías no viene dado). Se sigue un procedimiento inductivo, surgiendo categorías provisionales que se van consolidando, modificadas o suprimidas.
- c) Procedimiento mixto. Partiendo de categorías amplias, definidas a priori se van introduciendo ampliaciones o modificaciones a las mismas..

A través de la codificación se le asigna un indicativo (código) a una unidad de datos. Los códigos son marcas añadidas a las unidades de datos para indicar a la categoría que pertenecen. Tales marcas pueden ser numéricas, palabras o abreviaturas. De tal forma en una cadena textual pueden darse dos o más unidades,

“La codificación puede llevarse a cabo en diferentes momentos de la investigación, con la posibilidad de diferenciar códigos descriptivos que son utilizados en un primer momento, y códigos con un mayor contenido inferencial (interpretativos y explicativos) utilizados posteriormente”. (Miles y Huberman⁴⁹, 1994) El paso siguiente en el análisis de los datos es lo que Strauus (1987: 64 - 68) denomina la “codificación axial”. Se trata de encontrar las relaciones que existen entre los códigos, organizándose distintos ejes en torno a lo que tienen en común. Es decir, se agrupan conceptos por sus relaciones o proximidad teórica.

De la codificación axial, en la que han surgido situaciones, conceptos, ... se vuelve a los datos, con objeto de comprobar las relaciones. Es el último paso del análisis, denominado como decodificación: “Durante toda esta fase la persona que investiga suele trabajar con un ojo puesto en la necesidad de demostrar con pruebas sus conclusiones.” (Coller, 2000:92)

En el proceso del análisis cualitativo podemos encontrar unidades que no encajan en ninguna de las categorías, por tratarse de información no relevante para el estudio. También una misma unidad podría participar de más de una categoría simultáneamente, pues las categorías no están claramente delimitadas unas de otras, sino que se da una superposición entre las áreas temáticas que la cubren. Se habla en estos casos de membresía en una categoría, por ser miembro o formar parte de ella. (Rodríguez, Gil y García, 1999. 212). Según el aspecto en que nos fijemos, una misma unidad de contenido puede ser codificada bajo códigos diferentes,

⁴⁹ Citados por Rodríguez, Gil y García, 1999: 208)

Mucchielli⁵⁰ (1988) define como características de las categorías en el análisis cualitativo la objetividad y la pertinencia. La primera hace referencia a la inteligibilidad de las categorías para distintos codificadores. Por la segunda, las categorías deben ser relevantes para el estudio en cuestión y adecuadas a su contenido.

La categorización supone una operación conceptual de síntesis al reducir un número determinado de unidades a un concepto. Se hace necesario disponer, mostrar y/o presentar las categorías seleccionadas. Strauss y Corbin (1990:198) proponen como procedimiento los diagramas definiéndolo como: “representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos”. Otros diseños propuestos es el de matrices (Miles y Hurbeman, 1994) o el de redes (Bliss, Monck y Ogborn (1983). El primero de ellos es un cuadro de doble entrada formado por filas y columnas en donde se alberga la información. El segundo, presentan las distinciones entre las distintas categorías y una subdivisión de estas.

- Categorización del estudio. Mapa conceptual tipo árbol.

El proceso analítico seguido en nuestro estudio de caso, se ha dispuesto en torno al mapa conceptual con estructura de árbol, en donde las grandes unidades de análisis - nacidas del mismo tronco - a las que hemos denominado **dimensiones**, se dividen en ramas sucesivas, a las que nos referimos como **títulos**. Éstas a su vez se ramifican en otras que fijamos como **elementos** (conceptos, cuestiones, factores, ...).

Concluir en tal estructura arbórea es fruto de las tareas y fases analíticas - adaptadas a nuestro proceso de investigación- orientadas desde el proceso general que acabamos de exponer, con los matices propios, que a continuación presentamos.

El siguiente esquema (cuadro 32, página 254), resume todo el proceso: Identificación-Cuestiones generales – Ideas marco de indagación – Focos temáticos – DIMENSIONES: Títulos y elementos.

Nuestro análisis se inicia a partir de unas identificaciones, fundamentadas en el esquema conceptual previo de la investigación. A partir del mismo se generan las “Cuestiones generales” que - a su vez -sirven para centrar las cuestiones de las entrevistas, en el guión previo que confeccionamos. Tras escuchar la información vertida en cada entrevista, se engendran las “Ideas marco”, incluyendo en ellas algunas de las cuestiones generales antes mencionadas, modificándolas o apareciendo otras nuevas. Organizando las mismas nacen los “Focos temáticos” o grandes temas, que permiten centrar el análisis de acuerdo con nuestro objetivo e interés.

Tales ideas núcleo, una vez sintetizadas o reunificadas las consideramos como las “DIMENSIONES” del presente estudio. A partir de ahí, nuestra lectura se centra en obtener las partes que las componen, a las que

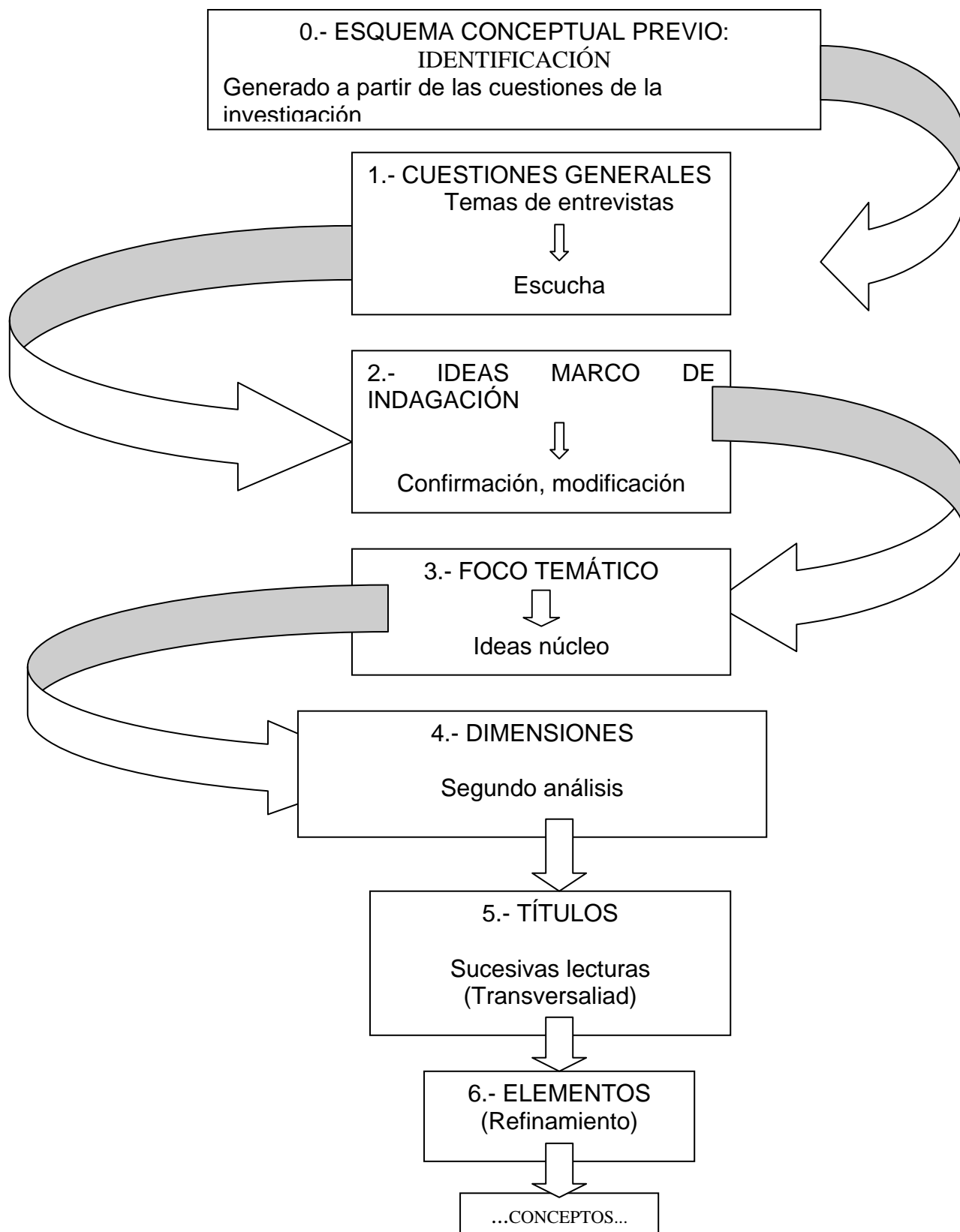
⁵⁰ Citado por Rodríguez, Gil y García,1999.212

denominamos “Títulos”. A su vez, éstos están configurados por otros componentes, que los identificamos con el nombre de “elementos”. Y así, sucesivamente , desde la estructura ramificada de tipo árbol podríamos desmenuzar el análisis en conceptos, factores, variables....Éstos últimos los hemos considerados - todos ellos - como parte de la última categorización (elementos).

En torno al proceso descrito, optamos - de entre los procedimientos de categorización enumerados anteriormente - por el tipo mixto, siguiendo los pasos que a continuación indicamos

- En primer lugar desde la memoria proyecto de tesis doctoral confeccionamos una tabla de doble entrada relacionando el contenido de las cuestiones generales con las que iniciamos el análisis.
- En torno a ellas enumeramos los puntos y asuntos en los que podrían centrarse las distintas entrevistas, teniendo en cuenta también las notas de campo tomadas en los encuentros con los informantes potenciales.
- El primer paso o preanálisis, tras obtener la información o datos, fue escuchar las grabaciones varias veces y anotar las ideas que se generaban tras la escucha de las mismas.
- Familiarizados con el contenido de las entrevistas, una vez transcritas éstas, procedimos a hacer anotaciones a ambos lados de los márgenes, buscando unidades de sentido, capaces de suministrar información sobre el tema de investigación.
- Iniciamos a partir de ahí la primera categorización, enfrentando las cuestiones y las anotaciones, surgiendo los núcleos o focos temáticos para el análisis.
- Una vez recompuestas las ideas generadas como dimensiones, procedimos a una siguiente aproximación. Transformar los datos brutos en información relevante, partiendo del análisis de las unidades textuales identificadas. Para ello utilizamos palabras estrechamente relacionadas con el concepto “descubierto” - frente a números o claves – a fin de recuperar fácilmente la información de la unidad total o fragmentada.
- A partir de ahí obteníamos una serie de referentes o títulos, que tuvimos que ubicarlos en las distintas dimensiones por su relación y vinculación descriptiva e informativa.

La escuela en casa



Cuadro 30. Esquema proceso de categorización llevado a cabo

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

- Una nueva lectura – considerando los distintos títulos - nos permitió acercarnos primero de forma lineal a los potenciales contenidos de los títulos, formando ejes. Una lectura transversal de ellos nos permitió acoplar - por su idoneidad - a cada título los elementos que lo definían.

Concluimos con la elaboración del “esquema conceptual” en torno a diez dimensiones, como pilares de análisis, en torno a las cuales se desarrolla el mismo.

CUESTIONES GENERALES

DIAGNÓSTICO (Situación de partida)			
	DECISIÓN INICIAL (Opción)	CONTEXTO	NORMALIZACIÓN
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> - Respuestas - Modelo - Asesoramiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Hogar familiar - Hospital - Centro escolar - Virtual 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolarización - Aprendizajes - Socialización
	DISEÑO	INTERVENCIÓN	COMUNICACIÓN
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> - Proyecto - Planificación - Organización 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeto - Familia - Agentes educativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimiento - Tipos - Relaciones
	IMPLICACIONES	TOMA DE DECISIONES	PROBLEMAS
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none"> - Sociales - En el sujeto - En el sistema 	<ul style="list-style-type: none"> - Familia y alumna - Centro y administración educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Humanos - Técnicos - Otros

Cuadro 33 Cuestiones generales

Con tal esquema inicial expuesto - “Cuestiones generales” (Cuadro 33), iniciamos el preanálisis, contrastándolo - derivado de la aplicación del proceso y procedimientos enumerados - con el esquema final, “conceptual o de árbol” que presentamos en el capítulo siguiente.

4.2.8 Dimensiones de estudio

- Para acercarnos a describir el caso de estudio que nos ocupa, establecemos una serie de bloques temáticos que – como ya hemos mencionado- denominamos con el término DIMENSIONES. Comprendiendo éstas, unos elementos, que a su vez contienen una serie de cuestiones, aspectos, factores o variables que le confieren unidad de contenido.

Tales dimensiones nos sirven - como marco de referencia - para situar la información obtenida en las entrevistas llevadas a cabo en el trabajo de campo. Y - en su caso - la complementada con otras fuentes de información.

Las dimensiones establecidas – tomando como criterio base la secuencia de hechos en torno al caso - son las que a continuación se presentan:

I.- COMPRENSIÓN DEL CASO.

A través de ella pretendemos situarnos ante la historia clínica de la alumna y su efecto escolar (durante dos cursos académicos), para entender el planteamiento educativo en el que nos hallamos.

II.- PRIVACIÓN ESCOLAR.

La situación de enfermedad obliga a la restricción de asistencia al centro escolar, generando tal decisión un cambio significativo en el afrontamiento de la nueva situación. Determinación que induce a la búsqueda de respuesta educativa. De ello nos ocupamos en esta dimensión.

III.- ALTERNATIVA ESCOLAR E INNOVACIÓN EDUCATIVA.

En la búsqueda de respuesta se plantea - como novedad - la posibilidad de atender a la alumna desde casa, en tiempo real y paralelo a los compañeros que se encuentran en clase. Del planteamiento y viabilidad de tal pretensión nos ocupamos en esta dimensión.

IV. FUNCIONAMIENTO.

Planteada la alternativa educativa - a través de videoconferencia - acometemos desde esta dimensión un análisis de la puesta en marcha y los requisitos que fundamentan la ejecución de la misma..

V.- PROCESO DIDÁCTICO

Acometer el proceso enseñanza - aprendizaje desde casa en conexión con el aula donde tiene lugar, requiere adecuar el proceso didáctico - que se genera en el aula - a la particularidad del caso, en casa. La consideración de tales adecuaciones es el propósito de esta dimensión.

VI.- COTIDIANIDAD

No sólo se desarrollan mecanismos estrictamente instructivos o académicos - desde la modalidad de escuela en casa – sino que procesos interactivos, comunicativos y – de modo general – de convivencia tienen lugar. De ellos – como acontecimientos cotidianos – son considerados en esta dimensión.

VII.- COMPLEMENTARIEDAD

Por razones varias - la escuela en casa en su modalidad de videoconferencia - se vio complementada con otras modalidades (también de escuela en casa) como el apoyo escolar y la atención domiciliaria. La justificación de ambas y una básica descripción (situación ante las mismas) son el objeto de análisis en esta dimensión.

VIII.- EVALUACIÓN ESCOLAR

La evaluación – componente inherente del proceso educativo - es analizada desde esta dimensión – no como valoración de resultados de dicho proceso, sino como su integración en el proceso generado por la alternativa.

IX.- PROBLEMAS

Al poner en marcha y ejecutar la alternativa de escuela en casa, con soporte tecnológico, se producen o tienen lugar una serie de dificultades, contrariedades, inconvenientes que bajo el nombre de problemas analizamos en esta dimensión.

X.- EFECTOS.

En esta última dimensión, ponemos de manifiesto, aquellos significados de la experiencia, efectos, que sirven – a su vez – de cobijo a otros elementos analizados a lo largo de ella. Significados o efectos de ámbito personal (estimulación y compensación), del ámbito escolar

(normalización e integración) y del ámbito socioeducativo (innovación y extrapolación).

4.2.9 **Control**

Al referirnos tanto a la investigación cualitativa como al describir el estudio de caso, en donde la presente investigación se entronca, hemos aludido por un lado a la transformación de los criterios convencionales (validez, fiabilidad y generalización) en criterios alternativos (valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad). Y por otra parte, nos hemos referido a la triangulación como estrategia de validez en el estudio de caso.

Presentamos aquí las estrategias y/o precauciones seguidas durante el análisis y el trabajo de campo, en aras a asegurar la credibilidad, veracidad y robustez del estudio

En primer lugar, “el estudio de casos no admite la lógica estadística, pero sí la analítica” (Coller, 2000: 56). Teniendo en cuenta esto, pusimos la mirada en el análisis de los informantes. Nos hemos referido al primer contacto con los informantes potenciales. En ese primer momento intentamos asegurar el rigor de la información, contrastando y comprobando la información entre los distintos informantes para llegar a los informantes clave. Y en este caso, la representatividad analítica de los informantes implica que son los apropiados para el estudio según Coller (2000: 57).

De los encuentros con los informantes (potenciales, competentes y claves) obtuvimos información a través de notas de campo. Anotaciones en tal momento que sirvieron para identificar los datos significativos y discrepantes que - posteriormente - requerirán triangulación para convertirlos en relevantes, en su caso.

Tuvimos en cuenta, también, que al referirse esta investigación a una experiencia concluida, la inmediatez de la información era cuestión clave, así como la presencia de los informantes en sus puestos respectivos.

Antes de introducirnos en la recogida de información de los informantes clave, revisamos (triangulamos teóricamente) las necesidades del estudio y la propiedad de la técnica de recogida de datos, en un intento de ajustar las cuestiones de investigación y los procedimientos de recogida de datos, de modo que fueran coherentes con el tipo de estudio.

Procuramos obtener una información amplia y densa de cada uno de los informantes para su contraste posterior.

Al aplicar la entrevista a cada uno de los informantes, de acuerdo con su perfil, surgieron informaciones que fueron cuestionadas a otros informantes (método solapado), para posteriormente proceder a la triangulación.

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

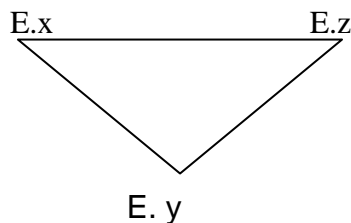
Al finalizar cada entrevista se recurrió a la revisión de los interesados (Stake: 100) o comprobación con los participantes (Gutiérrez, 1999: 31), por si algún informante plantease alguna objeción a su exposición.

Indagamos información documental - en torno algunas cuestiones reveladas por los informantes - que permitieran un contraste con la información oral, así como recurrir a otros informantes competentes sobre alguna cuestión específica, a modo de observación persistente (Gutiérrez: 1999:30)

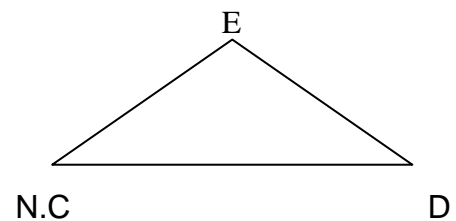
Durante el proceso previo al análisis propiamente dicho, al configurar el procedimiento de análisis, fuimos revisando una y otra vez las referencias (categorías) de análisis y confrontamos las anotaciones, los documentos y las ideas marco, comprobando – al mismo tiempo – la adecuación (Latorre, 2003: 213) de la información para el análisis.

En torno al análisis propiamente dicho de la información obtenida en las distintas entrevistas, la estrategia se articuló en torno a la triangulación y al ejercicio de reflexión (Rodríguez, Gil y García,1999.288). Sobre el primero, al grado de acuerdo / desacuerdo entre los entrevistados y sus perspectivas (triangulación entre informantes clave) y a través de los datos (conformidad – disconformidad de los argumentos) o fuentes. Triangulación referida, que se superpone, surgiendo una triangulación doble entre informantes y datos, como sugiere el siguiente esquema:

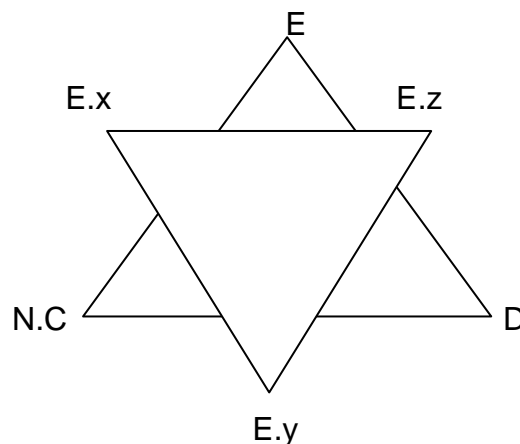
Triangulación de Informantes



Triangulación de datos



Doble triangulación de agentes y fuentes



Y en relación al segundo, al ejercicio de reflexión, al ir otorgando contenido a cada una de las dimensiones, títulos y elementos a partir de las ideas núcleo que se generaron del contenido de las entrevistas, comprobando la inconsistencia de los datos o su oposición en torno a tales categorías prefijadas.

En ese proceso de triangulación “de todas las personas implicadas en el proceso de estudio o investigación obtenidas por las diversas fuentes y destacando los acuerdos y diferencias” (Denzin,1970:301), procedimos a desechar la información no relevante para el estudio, procediendo a la descripción – narración del caso en torno a los siguientes criterios: precisión, claridad argumental, coherencia interna y descripción estructurada y ordenada (Coller, 2000 58), como antídoto a “la extensión y vaguedad desmesuradas” que los estudios de casos presentan. Pues “la investigación con estudios de caso comparte la carga de clarificar las descripciones y dar solidez a la interpretación, absteniendo al investigador de ofrecer generalizaciones”, en donde “cada investigador contribuye de forma particular al estudio de un caso y cada lector deduce significados singulares”. (Stake: 2005: 91-2).

4.2.10 **Hacia la interpretación**

Stake, (2005:20 – 21), citando a Erickson (1986) afirma:

- La característica más distintiva de la investigación cualitativa es el énfasis en la interpretación.
- La función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada.
- La función de la investigación no es necesariamente trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación.
- De los estudios cualitativos de casos se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples.
- En el estudio cualitativo de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador alejada de la explicación de causa y efecto.

En consecuencia, describir y explicar son los cometidos que nos guiarán, poniendo el acento en el carácter holístico de la experiencia, en donde el todo es más que la suma de las partes. Tarea que abordamos en los capítulos que siguen.

Capítulo quinto

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

“No hay teoría sin práctica, ni práctica sin teoría”
(Santos Guerra, M.A., 1977).

Capítulo quinto

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La experiencia escolar y educativa - que investigamos de “escuela en casa” a través del estudio de caso - se desarrolla durante el curso escolar 03/04, en un centro escolar conectando, a través de las TICs, el hogar de la alumna destinataria de tal modalidad educativa con el aula ordinaria, en el centro escolar..

Ambos escenarios están ubicados en un entorno claramente rural, implicando a una alumna – con buen historial académico y alta motivación escolar – ciega, sometida a tratamientos hospitalarios por enfermedad oncológica.

5.1 CONTEXTO.

El contexto del caso viene definido por las circunstancias anteriormente mencionadas: ubicación y entorno de la población, características del centro escolar, del hogar – familia y de la propia alumna.

5.1.1 Ubicación y entorno.

El pueblo (Cádiar) forma parte de la comarca granadina de la Alpujarra. Dista de la capital granadina 92 km. Su altitud es de 919 m y los habitantes rondan los dos mil. La localidad cuenta con centro de educación infantil, primaria y secundaria, representando la población menor de 20 años el 16%.

Está situado en un valle en el centro geométrico de la Alpujarra. Tras el esplendor de otros tiempos (economía y población), la economía tradicional (cultivos herbáceos y leñosos) se complementa con la industria del metal, la construcción y actualmente despegando el turismo rural.

5.1.2 Centro escolar

El centro escolar está formado por tres módulos (alto y bajo, accediendo a cada uno de ellos desde el patio, sin que estén comunicados internamente entre ellos). Es un edificio antiguo, construido en el año 1957, nada reformado y con deficiencias significativas (ventanas, humedades, saneamientos, grietas). Por el contrario está bien iluminado y con buenas vistas al campo y la sierra, desde las aulas.

Si éstas bien son espaciosas (en relación a la ratio actual), no dispone de mas espacios (que no sean las clases).y otras dependencias administrativas

La escuela en casa

básicas como despacho de dirección, y unas pequeñas habitaciones para fotocopiadora y archivo..

Los recursos con los que cuenta son muy básicos.E:O:E y aula de informática . Y el mobiliario está poco actualizado.

Es un CPR (Colegio Público Rural) cuyo Claustro de profesores lo componen 13 maestros/as distribuidos en los tres ciclos de primaria y el segundo de Educación Infantil. Cuenta con profesores especialistas en Música, Inglés, Educación Física Y Pedagogía Terapéutica. La edad media del profesorado – en este curso – ronda los 45 a 50 años, destacando un grupo joven y otro bastante veterano como extremos en el continuo de edad y desarrollo profesional.

A priori el profesorado no era receptivo a la experiencia, salvo la tutora que iba a ser responsable de la misma, que era su primer curso en este centro. Poco a poco, el profesorado se hizo más receptivo sobre la misma.

El centro tuvo que ceder uno de los pocos ordenadores con que contaba para la experiencia. Y aunque, en principio, era un préstamo hasta la recepción del propio, la realidad es que no llegó.

El centro no destaca en especial por iniciativa o experiencia didáctica singular, digna de mención, previa a ésta que nos ocupamos. En este curso cuenta con seis docentes Propietarios Definitivos, cuatro Interinos y tres funcionarios en prácticas.

El número de alumnos es aproximadamente de unos ciento cincuenta, distribuidos en los nueve agrupamientos organizativos: tres infantiles y seis de primaria (uno por cada nivel)

Como Servicios externos está vinculado al EOE (Equipo de Orientación Educativa) Ugíjar – Cádiar, con sede en la primera población, desempeñando el mismo su cometido (valoración, evaluación, orientación. En este caso, fue objeto de atención la alumna, valorando sus potencialidades y necesidades educativas, estimando – en su caso - las oportunas adaptaciones o peticiones de recursos apropiados).

5.1.3 Hogar y familia

La casa, el hogar y sus miembros ha sido un escenario importante en el proceso educativo. Y como tal enumeramos:

- Composición familiar, roles y relaciones: En el hogar viven los padres (padre y madre), la alumna (que es la mayor) y sus dos hermanos (varón y hembra respectivamente) con diferencia de 4 años y 8 años respecto a la alumna.

Sus padres han estado preocupados por el tema de la escolarización de la niña, y prueba de ello son las innumerables gestiones llevadas a cabo ante los agentes y administraciones competentes. Y el hermano actuó – de forma permanente – como “lazarillo” de su hermana: ayudándole y orientándola dentro del hogar.

Las relaciones afectivas entre los miembros pueden considerarse muy positivas y en particular la alumna respecto a sus padres y hermanos.

- Aptitudes – actitudes educativas. Los padres son muy conscientes y valoran la importancia del proceso educativo de sus hijos. Ello les empujó a una demanda insistente para encontrar respuesta a la situación de interrupción escolar creada por la enfermedad.

Siempre complementaron – en particular la madre – la labor realizada por los distintos profesionales educativos y no educativos con su hija y hermana respectivamente.

Optaron por aprender – en paralelo a ella – todas las estrategias, procedimientos y contenidos impulsados por los distintos profesionales para optimizar las intervenciones y acelerar el proceso de aprendizaje que su hija y hermana estaba obligada a realizar ante la nueva situación.

- Dedicación y ayuda en tareas escolares: Se deduce de lo que acabamos de exponer, que su familia, y en particular la madre no sólo colaboró sino que se implicó en el proceso y en la experiencia.

Al principio enseñó a su hija todos los mecanismos de acceso para retirarse cuando adquirió soltura y autonomía. En paralelo a las horas de clase fue preparando (escaneando, grabando, seleccionando...) material (que le orientaban los docentes) para que su hija lo tuviese disponible en el ordenador o en cinta y pudiera trabajar como el resto de los compañeros.

- Disponibilidad de espacios y materiales: La alumna cuenta en la casa con prácticamente toda la planta baja para ello (85 metros cuadrados), con buena luminosidad y buena ambientación para las tareas que en ella iba a desarrollar (escolares y terapéuticas, así como movilidad). Sin que este espacio fuese compartido ni con su hermana pequeña (que aún andaba por casa, ni otros familiares) permitiendo el espacio la posibilidad de poder llevar a cabo desde el mismo la videoconferencia.

También contó con el material necesario para las tareas escolares desde su situación de enfermedad y ceguera adquirida: ordenador personal, impresora en tinta, escáner, micrófono, cámara Web, teclado inalámbrico (no braille), grabadora, braille hablado, máquina perkin, programas : Neetmeting y Jaws.

- Normas: Destacar este aspecto en el contexto familiar y del hogar. Se cuentan con la regulación de un horario en la casa como elemento que permite la realización del programa escolar y una estructuración de las tareas y

compromisos educativos contraídos. Se observan las obligaciones de cada uno de los miembros de acuerdo a sus posibilidades y edades.

- Expectativas: La familia y la alumna tienen una confianza plena en la alternativa o respuesta innovadora cuyo objetivo era paliar el vacío creado ante la privación escolar y el ocupar el tiempo en actividades. Y si éstas iban encaminadas a su formación académica, aún mejor. Con tales expectativas se cuenta en el momento de partida, sin desaprovechar otras que surjan en el transcurso de la misma.

5.1.4 Alumna

Su historial académico es brillante, pues en el expediente académico junto a la valoración en todas las áreas de Progreso Adecuadamente, destaca en los distintos aspectos que constituyen las mismas.

Además de la brillantez de las calificaciones, es una niña altamente motivada e interesada por el aprendizaje, Suele ser constante en la realización de las tareas, y muy voluntariosa.

Destaca su perfil humano de ayuda a los demás. Es una niña muy considerada por sus iguales, de la que además demandan su compañía.

Es de mencionar el buen grado de adaptación sobre su problema visual. Tanto en la dimensión personal (aparentemente lo sobrellevó de manera positiva), como durante el período escolar en el que necesitó ayudas - ópticas y no ópticas - para poderlo llevar a cabo con éxito en los resultados académicos, como el plano social con el que se enfrentó superando los obstáculos

5.2 DIAGNÓSTICO DEL INFORME

5.2.1 Presentación

Para acercarnos a describir el caso de estudio que nos ocupa, establecemos una serie de bloques temáticos que – como hemos expuesto y justificado en el capítulo anterior - denominamos con el término DIMENSIONES. Tales dimensiones nos sirven - de marco de referencia - para situar la información obtenida en las entrevistas llevadas a cabo en el trabajo de campo. Y - en su caso - la complementada con otras fuentes de información.

Como se recordará las dimensiones establecidas – tomando como criterio base la secuencia de hechos en torno al caso - son las que a continuación se reiteran:

I.- COMPRENSIÓN DEL CASO.

II.- PRIVACIÓN ESCOLAR.

III.- ATERNATIVA ESCOLAR.

IV.- PUESTA EN MARCHA.

V.- PROCESO DIDÁCTICO

VI.- COTIDIANIDAD

VII.- COMPLEMENTARIEDAD

VIII.- EVALUACIÓN ESCOLAR

IX.- PROBLEMAS

X.- EFECTOS.

La primera y segunda nos introducen en la problemática del caso y la consideración educativa del mismo. La puesta en marcha y el desarrollo escolar de la modalidad educativa - "escuela en casa"- centran el espacio entre la tercera y la octava dimensión. De las dos restantes, la novena se hace eco de los problemas con los que ha tenido que enfrentarse para hacerse real. Y finalmente la décima y última refleja los efectos significativos de la misma, desde el análisis y descripción de las dimensiones restantes.

5.2.2 Dimensiones, títulos y elementos.

Las dimensiones que, a su vez, quedan constituidas o comprendidas por unos contenidos o referentes (a modo de títulos), que a su vez contienen una serie de aspectos (a modo de elementos: conceptos, factores, cuestiones o variables) que le confieren unidad de contenido, que a continuación presentamos:

I.- COMPRENSIÓN DEL CASO.

1. Curso 2001 – 2002
2. Curso 2002 – 2003

II.- PRIVACIÓN ESCOLAR.

1. Resistencia personal
 - a) La ceguera adquirida.

La escuela en casa

- b) El cambio de hospital.
- c) Interrupción escolar
- 2. Inquietud familiar
 - a) Preocupación por la situación.
 - b) Demanda de respuesta
- 3. Respuesta institucional
 - a) Del centro escolar.
 - b) De la administración educativa

III.- ATERNATIVA ESCOLAR E INNOVACIÓN EDUCATIVA

- 1. Innovación: planteamiento
 - a) Fundamentación.
 - b) Modelo.
 - c) Diseño
- 2. Pretensiones
 - a) Escolarización.
 - b) Socialización
- 3. Viabilidad
 - a) Respaldo administrativo.
 - b) Disponibilidad

IV.- FUNCIONAMIENTO

- 1. Escenarios
 - a) Escolar.
 - b) Hogar (Casa).
 - c) Hospital
- 2. Dinámica virtual (Conexión de contextos)
 - a) Establecimiento de comunicación.
 - b) Preparación.
 - c) Adaptación (Práctica)
- 3. Implicaciones
 - a) Agentes.

- b) Áreas y Programas.
- c) Recursos materiales

4. Implementación

- a) Puesta en marcha.
- b) Aplicación

V.- PROCESO DIDÁCTICO

1. Necesidades educativas

- a) Demanda de aprendizaje.
- b) Acceso a la información.
- c) Aislamiento

2. Organización

- a) Planificación didáctica.
- b) Adaptación horaria.
- c) Coordinación

3. Actuación didáctica

- a) Enfoque.
- b) Estrategias.
- c) Contingencia técnica y/o tecnológica

4. Trabajo escolar

- a) Comportamiento.
- b) Procedimiento.
- c) Ámbitos

5. Evaluación

VI.- COTIDIANIDAD

1. Convivencia

- a) Ambiente.
- b) Interacción

2. Acontecimientos

- a) Incidencias.
- b) Ocurrencias

VII.- COMPLEMENTARIEDAD

- 1, Apoyo escolar
 - a) Institucional.
 - b) Particular

2. Atención domiciliaria
 - a) Singularidad.
 - b) Cometido

VIII.- EVALUACIÓN ESCOLAR

1. Decisiones
 - a) Generales.
 - b) Específicas.
 - c) Promoción

2. Funcionalidad
 - a) Posición de partida.
 - b) Normalidad.
 - c) Singularidad

IX.- PROBLEMAS

1. Inconvenientes técnico – tecnológicos
 - a) Montaje.
 - b) Ejecución

2. Limitaciones
 - a) Participantes
 - b) Económicas.
 - c) Temporales

X.- EFECTOS

1. Personales
 - a) Estimulación..
 - b) Compensación

2. Escolares

- a) Normalización.
- b) Integración

3. Socioeducativos

- a) Innovación
- b) Extrapolación

5.3 Descripción.

En el capítulo anterior aludimos a la técnica del árbol ordenado, como estrategia utilizada para llegar a las dimensiones, títulos y elementos que acabamos de referir. Desde tal estructura – concluido el estudio - presentamos el análisis e interpretación del mismo, valiéndonos - para ello - de la técnica descriptiva, como quedó justificada en el epígrafe correspondiente. .

I. COMPRENSIÓN DEL CASO

Comprender el caso implica introducirnos en el conocimiento de la propia historia del mismo. Y ésta, no sólo, la configura la sucesión de hechos en torno el proceso evolutivo de la enfermedad: la situación inicial o de partida, el diagnóstico médico y el desarrollo de la enfermedad. Incluye, también, las respuestas escolares ofrecidas ante las distintas situaciones originadas por la misma. y el análisis del afrontamiento personal – familiar en el binomio enfermedad – escolarización.

Cuestiones que presentamos intercaladas, permitiendo introducirnos en el problema escolar derivado de la enfermedad, la respuesta ofrecida y el compromiso personal. Para construir esta dimensión optamos por un criterio cronológico: el del curso escolar.

I.1. Curso 2001 – 2002.

MMM tiene nueve años de edad y cursa el segundo nivel del segundo ciclo de E. Primaria.

Es en el primer trimestre cuando la familia y la propia niña perciben que esta última puede estar desarrollando algún problema de vista. Y así lo manifiestan:

“ Bueno...nos dimos cuenta de que ella empezaba aaa, a tener falta de vista. La veía acercarse ... Se retiraba y seguía escribiendo. O sea que tampoco era una cosaa muy evidente

La escuela en casa

... en mi familia todos tienen gafas, pues digo, igual necesita unas gafas ". (E5: 1)

" Pues empecé mmm, a no ver bien y empezábamos, mi madre, porque yo leía en los libros y la vista se me cansaba ". (E6: 1)

Al iniciar el segundo trimestre, la falta de vista empieza a preocupar tal y como manifiesta la madre:

" La llevamos aaa, al pediatra nos dijo que... necesitaba unas gafas, bastante potentes. ¡Que me, veía poco!, ¡vaya! ... Que la veía más falta de vista grande, en un ojo sobretó. Nos mandó al oftalmólogo...pero me dieron cuatro meses, deee, de tiempo ". (E5: 1)

" Como me había dicho que era tanta falta de vista, la llevé a una óptica a Ugíjar y ya la muchacha ...intentando ponerle un cristal y otro y me dijo que la llevara donde fuera, que nooo, ¡no le mejoraba la vista con ningún cristal! Que ella, ya no sabía lo que le pasaba ... ella no se explicaba tampoco... " (E5:1)

" En el Clínico ... le hicieron pruebas de todo, ... Nos dijeron que no tenía nada, ... Lo único que veían era el nervio del ojo debilitado, pero no sabían porqué ". (E5:1-2)

El afrontamiento familiar ha quedado evidenciado - en primer lugar – al recurrir a la vía particular (privada) para no dilatar el problema y hacerle frente lo antes posible. Pero es significativa aún más, sobre este particular, la manifestación de la madre, ante su propia exigencia a la facultativa, al pretender darle el alta y la respuesta clínica consecuente que la oftalmóloga acomete. Resultado que será determinante para el proceso de la enfermedad:

" La doctora pues me quiso dar el alta. Me dijo... bueno pues como en tu familia hay muchas problemas en la vista, es una cosa hereditaria. Y yo le dije que no. Digo ¡no ... pero tós son pues: miopía, aa, ... cosas que se ponen

gafas. Digo, ¡bueno cuando usted le ponga unas gafas a la niña y vea entonces yo me voy con el alta! " (E5: 2)

" Y dice (la doctora) bueno, pues le vamos a hacer una prueba más a ver si sale algo. Pero esto es gusto de tirar el dinero, porque si no ha salido ná en un TAC, no le va a salir ná en una Resonancia magnética ". (E5: 2)

Durante todo este proceso de pruebas y dudas en torno a su problema de visión, MMM afronta el proceso y su vida escolar según manifiesta su madre con apenas trascendencia:

" En este momento, ella prácticamente no se había dado cuenta de que le faltaba vista. Eso se ve que fue una cosa progresiva, ella seguía teniendo sus libros normales, ella estaba haciendo todo. Tan sólo alguna vez pues cuando tenía alguno máas chiquitillo se acercaba más a mirarlo, que fue por lo que yo observé que le faltaba vista. Pero ella tenía los libros normales, ella iba a la escuela, no teníaaa, no estaba en los primeros sitios de la escuela ni nada. O sea que ella vería la pizarra desde donde estaba, con más dificultad, a lo mejor, pero como fué una cosa progresiva no se dio cuenta. Ella hasta ahí se mostraba normal ". (E5:2)

El trimestre escolar finaliza con la emisión de un diagnóstico inicial y el envío a un centro especializado. Sobre este particular la historia clínica recoge:

" Presunción Diagnóstico: un glioma hipotalámico - óptico - quiasmático o cromofaringina, remitiéndola a centro especializado (La Paz - Madrid). " (D. Anexo VII)

En dicho centro se procede al estudio de la lesión, disponiendo la historia clínica lo siguiente:

"...según TAC cerebral existe lesión expansiva en área hipotalámico - hipofisaria; según RM cerebral existe una zona tumoral localizada. Concluyendo como PD:

La escuela en casa

Procso ocupante de espacio en área hipotálamo - hipofisaria. " (D. Anexo VIII)

La vivencia de los acontecimientos, manifestados a través de la madre, que se precipitan a partir del D.P (tanto del Hospital C. San Cecilio como el del de la Paz), son esenciales para situarnos ante el presente caso y percibir la trascendencia del mismo:

" Nos dijeron directamente que nos teníamos que ir a Madrid a operarla. Ya en el momento que te dicen que te vayas a Madrid , ya nosotros ya lo pensamos... Nos vamos a Madrid y nos dijeron ya pues el peligro que había ... el doctor ... nos dijo prácticamente que no tenía muchas esperanzas de salvación. Nos dijo que si era malo, al tocarle pues iba a ser más rápido. Y si era bueno, pues podía quedarseeee ciega por supuesto. Se podía quedar vegetal, se podía quedaar trastornada de la cabeza, porque era un sitio muy complicado a tratar. No nos dio ninguna posibilidad buena (Una pausa al recordar los hechos) ¿Sigo con lo del médico?. Pues entonces yaa, llegó un momento en que le dijimos: bueno entonces ¿qué nos dice? Queee, que siiii la ope, si es bueno se muere y si es malo también. Digo, entonces: ¡Se echó su chaqueta al hombro y se fue! No nos contestó ". (E5: 2-3)

Si las informaciones descritas pueden traducirse en preocupación, quedaba la anunciada intervención inminente como esperanza. Sin embargo será – según la madre – la tardanza de la mima la que llevará a una mayor inquietud y desesperación ante las consecuencias que se evidenciaban:

" Total que estuvimos esperando un mes y pico, ... Ella se resfrió. Entonces no la pudo operar ... Y después cuando se le curó el resfriado, el médico tenía diez días de vacaciones, no tenía el equipo completo ". (E5:3)

:

" Y ... en ese mes - que estuvimos allí esperando - ... la pérdida se le notaba de un día

a otro. Ya se le iba notando cada vez más rápido. Ya le estábamos viendo que ya ni letras grandes, ya umm perdió mucho " .. (E5: 3)

Pero de nuevo, el desafío a la situación prolongada - queda de manifiesto – por la madre al demandar la intervención a los responsables de la misma:

" Se retrasó mucho ... hasta un momento en que RRR (el padre) le dijo al doctor ... que ¿qué pasaba? ¡Que tenía que operarla ya! ¡Que se estaba quedando ciega! ¿No? ". (E5: 3)

A finales de Abril – con tres días de intervalo - se llevan a cabo dos intervenciones quirúrgicas (para poner una válvula de derivación y la operación del tumor), según la propia historia clínica de MMM:

“ El día ... se implanta D.V.P. ... y el día....se interviene de nuevo... se extirpó el nervio óptico izquierdo completamente infiltrado por el tumor... resultando como evolución mejora de la agudeza visual en ojo derecho ”. (D.Anexo X)

Evolución médica que es constatada también por la madre cuando afirma:

"... cuando la subieron a la habitación al tercer día, sí empezó a ver. Y en cosa de una semana ella ya veía ... Ya leíaa, las letras un poco grandes, pero pá como ella estaba antes de operarla, bastante mejor. Y al ir, usando, al ir usando la vista mejoró bastante." (E5: 3)

Tras la intervención y la evolución reflejada se produce el alta médica en torno a una semana. Tras la misma MMM regresa no sólo a su casa sino a la escuela. He aquí un nuevo reflejo del proceder y afrontar la situación enfermedad – escolaridad, donde la madre pone de manifiesto :

" Vinimos el lunes, ¡el viernes!, y el lunes fue a clase... la primera opinión en general,... de la familia era que no fuera a la escuela que no asistiese a clase, que se quedara en casa. Pero ella quería ir yyy y fue ... el límite estaba en ella. Si ella veía que no podía, pues que no fuera ". (E5:4)

La escuela en casa

En este final de curso MMM afronta la escuela, según la madre, del siguiente modo:

" Pero a partir de que la operaron, cuando empezó a ir a clase, pues bueno ella leía en el libro pero le costaba ... ya no estaba igual que antes ... Veía algo menos, pero veía ". (E5:4)

La reacción del entorno escolar, tras la operación, la situamos en la respuesta escolar que se acomete (adaptación), en la relación con sus iguales y en las previsiones o sugerencias . Y sobre estas consideraciones, la madre y la alumna se pronuncia de la siguiente forma:

" ¡Bueno!, hasta ahí yo creo que no les afectó No le dijeron nada ". (E5:4)

" Entonces ella empezó a trabajar con las fotocopias ampliadas ... Para facilitarle el trabajo laaa tutora que tenía le empezó a hacer fotocopias ampliadas de los libros. Y se adaptaba bastante mejor con ellas porque ya ... encontraba el trabajo más fácil, le costaba menos trabajo hacer los ejercicios y eso ". (E5:4)

" Empecé también con fotocopias ampliadas y todo eso ... Entonces mi madre empezó a hacerme resúmenes del tema con letra grande. Y entonces yo ya los leía ". (E6:1)

" Ya, anteriormente a esto ... nos aconsejó el maestro ... en Cádiz, D. AAA ... que la apuntáramos a la ONCE, pero no lo vimos oportuno. Primero porque ella todavíaaaa tenía un resto visual bueno ... Además la ONCE para nosotros eran los ciegos ". (E5:2)

1.2.- Curso 2002 – 2003

MMM tiene diez años de edad y cursa el primer nivel del tercer ciclo de educación primaria. Continúa en el mismo centro escolar, con el mismo grupo de compañeros/as y con la misma maestra. Su madre nos lo asegura:

"...había empezado cuarto con ella, pues en quinto ... Continuó con ella...." (E5:5)

Con la siguiente presentación, retomando palabras de la especialista de la ONCE, de MMM. nos introducimos en la descripción y análisis de la situación de enfermedad, de la respuesta escolar y del afrontamiento personal:

" MMM en este primer curso que yo la conozco que hace quinto de Primaria,ummm....eee.... te digo que tras la intervención primera la niña pierde... su visión funcional pero sigue, sigue funcionando a nivel afectivo, a nivel líder, a nivel...¡No, no pega el bajón por lo que le ha pasado! ..." (E4:5)

La familia recurre a la ONCE ante la nueva situación. Efectivamente la pérdida de visión progresiva y las dificultades para una desenvolvura social y escolar aumentan, por lo que la solicitud de intervención a la ONCE se produce. La propia alumna y su madre aseguran al respecto:

" Pues entonces ya tenemos contacto con la ONCE... " (E6:1)

" ... en ese mismo curso fue cuando nos pusimos en contacto con la ONCE. " (E5:4)

En palabras de la maestra de la ONCE corroboramos tal demanda:

" ...MMM llega a la Once, que llegó en el curso 2002 - 2003 llegó con una deficiencia visual... Ella venía con problemas de campo y con problemas de agudeza visual. s..." (E4:1)

Demanda que es atendida, produciéndose sucesivas respuestas por parte de la organización. En primer lugar, un reconocimiento por los especialistas de la organización. Así nos lo manifiestan:

" ... Entonces el, el primer paso que dimos nosotros fue que asistiera a la unidad de rehabilitación visual que tenemos en Granada. Allí la vio el oftalmólogo, la vio el óptico y la vio el rehabilitador visual, ..." (E4:1)

Concluyendo, tras las respectivas pruebas:

La escuela en casa

" ... Entonceees, una deficiencia visual, afiliable ... Quiere decir quee, que tenía los criterios de filiación muy claros ..." (E4:1)

De ser una alumna brillante, MMM. va afrontando esta nueva situación de enfermedad, fundamentalmente, en su afección visual. Respuesta que nos lo comenta la maestra de la ONCE:

" ... Ella además se sentía más torpe, porque estaba adaptándose a su nueva situación de deficiente visual. Estaba más torpe ..." (E4:2)

"Torpeza" producto de la evolución propiamente dicha y de la inadecuación entre su realidad visual y el material de trabajo. La maestra de la ONCE afirma:

" Porque cuando llegó a nosotros lo que se le estaba haciendo eran ampliaciones de los libros. Entonces imagínate lo que es un libro de un nivel de sexto de primaria, ampliado. Pues era muy incómodo. Además de que perdía el color y y era incómodo de manejar... " (E4:1)

Su situación, de ceguera - al iniciar el curso - nos la describe la maestra de la ONCE en los siguientes términos:

"... Tenía poco resto visual, agudeza visual de 0'1. Yyyy y reducción de campo también. Lo que fue afiliable. Pero tenía unos restos. Cuando yo digo tenía unos restos es dentro del mundo de los ciegos... " (E4:1)

Ante tal diagnóstico, la maestra citada nos hace una interpretación de sus posibilidades:

" ella se podía valer, podía acceder a la información con ayuda óptica: con una buena luz, con ampliaciones, ella podía leer perfectamente sus libros yy, y bueno ese fue el material que en un principio se le dio. " (E4:1)

La ONCE le recomienda para poder seguir valiéndose por sí misma unas ayudas:

" ...Y se les prescribieron las ayudas ópticas necesarias. " (E4:1)

" ... ayudas ópticas y no ópticas. Como no ópticas fue un atril para corregir la postura, fue un flexo de luz fría de una potencia de treinta vatios. Y luego se le prescribió una lupa deee, de tres aumentos. Que en ese momento fue lo que vimos necesario. Y hubo también ahí unas gafas, unas gafas hiperoculares quee no se llegaron a comprar.... ante la segunda intervención quirúrgica pudiera perder la visión ... " (E4:1)

MMM. durante el presente curso se ve obligada a utilizar materiales especiales y específicos. Ella, de manera abreviada, nos los presenta:

" ... me traen un atril, una lupa y un telescopio. " (E6:1)

Ante los que reacciona, con estas palabras suyas:

" ... para miiiiii necesidad pues muy bien, pero luego para la vista de los demás pues también muy bien porque todos se sorprendían por las cosas que me traían. Todos querían mis cosas, todos querían probar lo que me traían ..." (E6:1)

Materiales concretos, precisos y necesarios que MMM. va a incorporar a su vida diaria, para poder hacer frente al desarrollo escolar ante la pérdida de visión que caracteriza este curso. Un nuevo cambio en los instrumentos para enfrentarse al escenario diario, de los que tiene que apropiarse para hacer frente. Sobre tal aprendizaje la maestra de la ONCE afirma:

" Cuando ella va a Granada, a estas sesiones que ya os digo queeee, que es reconocida por el oftalmólogo, por el óptico y por rehabilitador visual, ella allí, en dos o tres sesiones, eeeh, se le enseña a manejar la lupa: distancia, cómo utilizarla, técnicas de rastreo

La escuela en casa

Een fin ¡ Y, bueno, la verdad es que aprendió muy rápido ... " (E4:2)

El proceso escolar se ve mediatizado por tales ayudas. Su madre comenta:

" ...Entonces fue tirando de todo el curso así, con las cosas de la ONCE y eso yyy..." (E5:5)

" ...le trajeron una lupa. Ella podía leer los libros sin ampliar. Le trajeron un telescopio para ver las cosas desde lejos, un atril para que escribiera con la espalda derecha ... " (E5:4)

Con mas detalle la especialista de la ONCE nos describen la respuesta escolar adaptada con los medios mencionados:

" ... el material bien adaptado y la luz sobre todo es muy importante: su flexo de luz fría, el atril y la lupa ella podía a acceder perfectamente a los libros de texto que tenía antes. ¿Qué es lo que pasa? Que la lupa, mmm... dificulta en el sentido de que disminuye el campo. No es igual acceder a una página de un libro entera que acercarte y tener que ir leyendo reglón a reglón, rastreando. Y que bueno, pues eso reduce la velocidad lectora ... " (E4:2)

Implican hacer adaptaciones estructurales en la clase, comenta su madre, sin que ello suponga impedimento para que MMM. pueda seguir el curso:

" ... al ponerle el atril encima de la mesa y eso, pues ella necesitó un sillón mas alto porque las sillas se le quedaban el atril muy alto. Pero le pusieron los que hizo falta." (E5:5)

MMM.sigue su ritmo escolar con tales adaptaciones. Pues no se producen cambios - a excepción de las ayudas de acceso - según se desprende de las palabras de la maestra de la ONCE:

" ...El ritmo de clase fue el mismo. El trabajo de clase fue el mismo.... La que se adaptó fue ella... " (E4:3)

En la adaptación tienen lugar tropiezos (como anteriormente hemos mencionado) y desfase del ritmo de sus iguales (con la última afirmación citada). Pero ¿cómo admite dichas ayudas?

" ... la lupa me acuerdo que MMM se la colgó. Llevaba un colgante, un lazo, se la colgó y se la quitaba para dormir. La llevaba colgada siempre, porque con ella ... " (E4:2)

La incorpora como si parte de su cuerpo fuera. Pero ¿y anímicamente? ¿Cómo afronta los nuevos "aparatajes"? De nuevo utilizamos las palabras de la especialista para conocer tal afrontamiento o estado:

" Bueno, pues emocionalmente yo heee... me encontraba ante una niña muy fuerte, muy segura. Ppp,,,con una capacidad de aceptar lo que le estaba pasando que yo no había encontrado en mis doce años de trabajo con estos niños. Y a mí me sorprendía cada día, porque en ningún momento se encontró reticente. Es muy normal cuando le llevamos algún niño alguna ayuda óptica que diga que no la quiere. Porque le da vergüenza sacarla en clase. Porque ellos quieren ser igual que los demás. Entonces no quieren aparatajes. MMM al contrario. MMM es una esponja. Lo que le llevaras ella lo absorvía, lo quería, lolo... ¡bueno! ¡No dijo que no a nada! Lo abanderaba, ella no veía y no pasaba nada. No lo ocultaba, ¿sabes? Y eso fue muy positivo para ella. ... ella lo hace normal. Ella no oculta, ella saca sus cosas y no pasa nada" (E4:3)

Y eso pese a la incomodidad de trabajar con tales elementos, como dice la maestra de la ONCE:

" Con la incomodidad de tener delante un atril que es como un muro. Que para la postura y la espalda es muy bueno. Pero es un muro

La escuela en casa

delante. Y además el flexo, pues es muy incómodo. " (E4:3)

Desde esta actitud positiva se enfrenta al trabajo escolar, pudiendo definir tal situación escolar y el aprovechamiento de los recursos– en palabras de la especialista - , en los siguientes términos:

" ...y estaba como ¡bueno! En un proceso como de adaptación... " (E4:2)

" Yo ... hago el seguimiento de esta rehabilitación visual en el colegio y veo que a nivel funcional del día a día la niña lo usa bien ... " (E4:2)

Si el curso se inició con la respuesta escolar adoptando las ayudas mencionadas y con el afrontamiento personal optimista desde la situación de partida. Ésta no se estabiliza. El presente curso escolar discurre en paralelo, principalmente, a la evolución negativa del efecto visual producido por el tumor. Son las palabras de su madre las que nos alertan de un nuevo cambio:

" Pues ese curso lo empezó ya con más problemas porque ya tenía que utiliz, utilizaba laaa, fotocopias ampliás, utilizaba la lupa, y tó. Pero ya le costaba un poco más de trabajo. Se le notaba que veía menos. " (E5:5)

No es sólo su madre la que percibe nueva pérdida de visión. La especialista de la ONCE lo constata también:

" ... vemos que ha perdido visión ... " (E4:2)

Ante tal hecho, a fin de que MMM. siga su proceso escolar, se toman nuevas medidas:

a) Grabaciones

" ...Entonces, pues, empezamos a hacer grabaciones ... " (E4:2)

b) Resúmenes

" ... Empezamos a hacer resúmenes de los libros, de los temas ... " (E4:2)

" Yo ..., hacía fotocopias de los temas de los libros. Me los traía, hacía los resúmenes ... " (E4:2)

c) Ampliaciones de letra:

" ... yy al tamaño de letra que yo veía que ella veía bien. " (E4:2)

" ...con ampliación de letra, empezamos a usar, me parece que era una letra tamaño Arial dieciocho. " (E4:2)

Evolución negativa de la enfermedad, respuesta ajustada a la misma y afrontamiento personal de MMM. A todo ello, impone su voluntad y está dispuesta al esfuerzo, según comenta la especialista de la ONCE:

" ... los niños se aprovechan y se vuelven muy dictadores. Muy déspotas. Si me lo hacen pues yo me relajo, ¿no?. ¡No!, pero MMM ahí mantuvo el equilibrio porque ella decía: ¡no!, que esto lo hago yo sola y lo quiero hacer sola... " (E4:3)

El tercer trimestre es clave, de nuevo, en esa evolución negativa. La historia clínica lo testimonia:

" ... en la ... R.M. (el 05/03/03) presenta crecimiento de módulos tumorales sobre todo a nivel del asta frontal del ventrículo lateral izquierdo. Aqueja también cefaleas ocasionales e incremento de pérdida visual en ojo derecho. " (Doc.: Resumen Historia Clínica)

Y también su madre, nos recuerda tal hecho:

" ... nos dijeron que estaba creciendo otra vez, que había crecido un poco. Entonces nos dijo que esperaríamos un tiempo, a ver porque era muy poco, para volver a operarla.... Y además se le notaba porque empezó a perder vista otra vez. " (E5:5)

La escuela en casa

Este nuevo agravamiento, reflejado una vez más en la pérdida de visión, se ve de nuevo apoyado con medidas escolares. Así lo recuerda la especialista de la ONCE:

a) Se reducen los contenidos:

" Reduciendo contenidos para que leyera menos. Sólo las ideas fundamentales ... " (E4:2)

b) Contraste figura – fondo:

" ... Yyyy... y ya te digo: que Arial dieciocho, negrita. Era la letra que ella podía leer. ¡Y con mucha dificultad! ¡Y bueno! " (E4:2)

c) Tratamiento de los dibujos e ilustraciones de los textos:

" Las ilustraciones, pues una las ampliábamos y otras pues no las podía ver. Había muchas cosas porque allí había que sopesar lo que era escu, fundamental de lo que era relativo. Cuando estábamos dando por ejemplo el temas deeee...de geografía, mapas y tal, pues sí. Eso sí se le daba. Y se le ampliaba y se le...o se le generaba en... de la manera que ella lo podía ver bien. Lo que no, pues se obviaba. " (E4:2)

d) Mayor apoyo docente:

" ... iba un día a la semana y me quedaba dentro de clase a trabajar con ella ... " (E4:2)

e) Cambio en la ubicación espacial del aula:

" ... La pizarra tampoco (la ve), ella se puso a una distancia de un metro, metro y medio de la pizarra. " (E4:2)

" ... de estar en cualquier sitio, pues se tuvo que poner la primera ... " (E4:3)

Adaptaciones que van tomando una línea de significatividad creciente, en paralelo a su enfermedad y a su efecto en la visión. Hasta tal punto que las estrategias de intervención para potenciar la participación activa de MMM., por

parte de la maestra se reducen. Así lo comenta la especialista de la ONCE:

" Una lectura colectiva, que MMM antes podía participar igual, pues ahora eso se sopesaba. Porque ella se podía sentir mal ¿Uemm?. " (E4:4)

Su afrontamiento aún siendo positivo, la evidencia de los hechos y las dificultades que tiene para responder, empieza a desequilibrarse. Este es el tipo de afrontamiento, según la maestra de la ONCE:

" ...Pues siendo realista ... hay cosas que ya no puede hacer como antes. Ha bajado el ritmo, ha bajao y eso es una realidad. Pero es una realidad que la niña asume con mucha dignidad. Y de una manera, yo le pongo la palabra normalizada, sin traumas. Eeem...Ya no puede hacer las cosas a la velocidad que las hacía antes, esto no lo puedo hacer, pero no pasa nada, no importa." (E4:5)

Este tercer trimestre de quinto marca un antes y un después, pues la evolución hacia una mayor ceguera sigue haciéndose patente. Su madre nos comenta:

" Entonces llegando fin de curso, de quinto, fue cuando ya empezó a perder mucho. Ya se le notaba, y ... " (E5:5)

Se va "perdiendo" dentro de la clase. Los instrumentos de acceso, las medias adoptadas disminuyen el efecto ante la magnitud del problema. La maestra de la ONCE, con la siguiente expresión, nos ayuda a comprenderlo:

" ... Y bueno, la pizarra al final ya se tenía que levantar para acercarse a ver lo que, lo que allí se escribía ... Se acercaba! ¡Ahí no!, no cabía la lupa. " (E4:3)

Aún ante tal situación, la adopción de medidas para que MMM. siguiera respondiendo escolarmente continúan. Dos son las nuevas propuestas, retomadas - una vez mas - de la especialista de la ONCE:

" ... Se propuso una pizarra veleda pero nunca...¡ No se consiguió la pizarra veleda! porque tiene más contraste de negro sobre

La escuela en casa

blanco. Porque la que había era una pizarra, recuerdo pues estas verdes antiguas. Que estaba ya muy usá. Entonces, aquí con estos niños con problemas visuales hay que trabajar mucho el contraste. " (E4:3)

" ... lo que sí se matizó muchísimo fue que todo lo que se escribiera en la pizarra por parte de la profesora o de los compañeros se fuera verbalizando. ¿Umm? ... Todo, todo verbalizado. De manera que MMM fuera escuchando todo lo que se escribía porque ella no lo podía seguir visualmente. " (E4:3)

El curso viene marcado por una evolución negativa de la enfermedad. Y concluye en su valor mas bajo. Las palabras de la maestra de la ONCE y de su madre nos lo describen:

" ... fue en deterioro deterioro, hasta que cuando la encontramos ya a final de curso, pues, se vio queeee.... ¡Que ya!.....ni con lupa, ni con ampliaciones. La niña perdió muchísima visión. " (E4:5)

" Esperamos tres meses más, (desde la revisión de Marzo) se le volvió a hacer otra resonancia y ya sí, ¡ya sí le había crecido! " (E5:5)

Pese a ello, la interiorización – exteriorización de la vivencia, del afrontamiento de su ceguera, del aprovechamiento de los recursos, nos lo resume su madre:

"... Desde el primer momento ha estado abierta a todo lo que, todo lo que se le ha ofrecido. " (E5:4)

" ...Lo aceptó bien y le fue bien.¡Terminó el curso bien! Ya nos fuimos en Julio ... " (E5:6)

Para un nuevo ingreso, una nueva fase en la enfermedad, tocar las puertas de un nuevo curso y demandar una nueva respuesta educativa (que centra el estudio del caso) y que describimos en la siguiente dimensión:

“ En ese verano hay otra intervención quirúrgica y a la vuelta ya nos encontramos en el curso sexto de primaria .. ” (E4:5)

A modo de síntesis:

La enfermedad se produce al iniciarse el curso 01-02, diagnosticándole a la alumna un tumor cerebral, tras la continua pérdida de visión inicial. Las dos intervenciones quirúrgicas a las que se vio sometida la alumna no impidieron que inmediatamente – tras su alta médica – se incorporara al colegio y afrontara con optimismo su situación.

El curso siguiente (02-03) lo inicia con una pérdida de visión considerable, interviniendo el equipo de la ONCE. Necesitando ayudas tanto para su vida social y, en particular, para poder afrontar los retos escolares. Ayudas ópticas que tuvieron que complementarse con otras específicas (grabaciones de los textos, ampliación de letra, adaptaciones en el aula...) – a mediados de curso – ante la pérdida considerable de visión con la que finaliza el curso.

II. PRIVACIÓN ESCOLAR

Finalizado el curso escolar 2002 – 2003, en torno al proceso clínico de MMM tienen lugar una serie de acontecimientos que, una vez más, interfieren en el binomio enfermedad – escolaridad que venimos comentando.

Acontecimientos como la pérdida de visión, el cambio de centro hospitalario (del H. de la Paz – Madrid al H.M.I. Virgen de las Nieves – Granada), y la prescripción de un nuevo tratamiento. Este último implica a su vez una hospitalización periódica y la restricción de asistencia al centro escolar. Hechos que - aunque con distinto grado de relevancia - juegan su papel en este nuevo período de afrontamiento educativo (sexto de primaria) desde la situación de enfermedad.

Esta dimensión aborda el estado generado por los acontecimientos enunciados y - en particular - por la privación escolar (condicionada a su vez por la ceguera adquirida), resaltando en la misma la resistencia personal de MMM ante los nuevos hechos, la propia inquietud familiar ante la nueva situación y la búsqueda de respuesta educativa que suplante la restricción de asistencia al colegio prescrita. Y desde esta estructura damos respuesta a la presente dimensión.

II.1.- Resistencia personal.

MC en este proceso se ve afectada anímicamente por los acontecimientos enumerados mas arriba, ofreciendo cierta oposición que manifiesta tanto con palabras, gesto o estado de ánimo, resultando ésta desigual según sean los hechos..

A) La ceguera adquirida:

En primer lugar la ceguera se hace realidad. Ya no es falta de visión, sino que tras la última intervención quirúrgica (Madrid, Julio 2.003) para realizar una craniotomía bifrontal - al constatar crecimiento de módulos tumorales e incremento de pérdida de visión - MMM. sufre pérdida completa de la misma. Sobre este nuevo acontecimiento, la historia clínica dice al respecto:

“ En los 2 primeros días de la cirugía distingue la luz y formas por el ojo derecho, pero posteriormente sufre pérdida completa de visión. En la R.M. de control se observa restos tumorales en...” (D. Anexo XII)

Ante este hecho de afectación sensorial, trascendente, MMM. se preocupa pero se aprecia cierta moderación. Así lo deducimos de la precisión dada por ella misma y por su madre al respecto o cuando la propia alumna - con bastante naturalidad - se refiere al hecho:

“ Y me hice varias operaciones y en la última que me hice perdí la visión. ...” (E6:1)

“ Me sentía no séee, como un muebleee, no sée. Mu rara [Mientras esto responde se ha sonrojando y parpadea más ... Me sentía perdía ”. (E6:2)

“Ya a ella vino sin ver (refiriéndose a la vuelta tras la operación mencionada) ... Ella nunca ha pensado ... ¿a mí que me ha pasado? Ella ha pensado siempre que eso era una cosa transitoria, que se le iba a pasar, ¿no?. Pues no le ha afectado mucho, ... Porque ella siempre ha dicho: ¡bueno, pues es que cuando yo vea! Ella nunca ha reaccionado por decir ¿ si no vuelvo a ver? Ella siempre ha tenido la esperanza.” (E5: 6)

“ MMM ... después del verano, tras una segunda intervención muy traumática, con la pérdida de visión, sigue su nivel de, por lo menos lo que yo, mi percepción, la niña sigue.... emocionalmente activa.” (E4:5)

Resistencia moderada, sin que denote excesivo desasosiego. Sus preocupaciones están centradas mas en torno al desarrollo socioescolar inmediato que en la circunstancia presente - el no ver (pues la considera como situación transitoria) - tal y como reflejan los siguientes comentarios efectuados por la propia alumna:

“ Ahora sin ver no podré seguir mis estudios porque a mí me gustaba mucho. ¡Bueno!, me gusta mucho estudiar. Y entonces, pues, yo decía: ¿Y ahora cómo estudio yo? ...” (E6:2)

“ Perder el roce con mis compañeros y no poder ir a clase.” (E6:2)

Pero aún ante los interrogantes sobre su proyección de vida - que intuye poder condicionarles su ceguera - anímicamente lo resiste o lo acepta con inquietud, pues ella – según manifiesta - es aún capaz de ver posibilidades, encauzar su proyecto y tener esperanza al afirmar:

“Y mi madre me ayudó un poco a salir de de de ese lío. Pues diciéndome queeee mm, que tú tranquila, que la ONCE te ayuda y diciéndome todas esas cosas, pues ya se me quitó un poco. ... Yo pensaba ... digo: ¡pues la ONCE sabrá lo que tiene que hacer conmigo! ” (E6:2)

B) Cambio de Hospital

En segundo lugar rompe con el ámbito hospitalario de Madrid en cuyo espacio físico y entorno humano había ido viviendo y asumiendo tanto la evolución de su enfermedad como sus efectos. La justificación del cambio hospitalario obedece al tratamiento que se le prescribe. Sobre el cambio – la madre - dice:

La escuela en casa

" ... la oncóloga de allí, me dijo queeee q el tratamiento que se iba a poner era lo mismo aquí que allí, y que ella conocía a la doctora ... (la de Granada), que habían trabajado juntas y que ella podía ponerse en contacto. ". (E5:1)

Ahora la respuesta clínica ha de afrontarla en un nuevo escenario hospitalario, el H.M.I. de Granada, recibiendo tratamiento de quimioterapia. Un nuevo espacio en donde deberá resituarse su vida y descubrir tanto su aspecto físico como el ambiente humano. En este sentido, la madre nos comenta.:

" De hecho, al principio cuando empezó a venir a este hospital, no le gustaba nada. Ella quería irse a la Paz, a Madrid ". (E5:8)

Pero no es sólo la dimensión física. En su caso la dimensión relacional – afectiva – humana que establece con las personas es importante dado su falta de visión. Y se ve obligada a romper su lazo afectivo. Sobre ello, la madre argumenta:

" Porque como allí conocía a todas las enfermeras, la mimaron mucho, la trataron muy bien ... venía aquí y todo era diferente ... También aquí llegó en unas condiciones, ... aquí el hospital está muy bien adaptado, está muy bonito, con los dibujos y tó eso, pero ella no veía na deso ". (E5:8)

Por consiguiente, al carecer referentes (tanto externos como internos) le provoca una reacción negativa, tal y como argumenta la madre:

" Entonces ella se agobiaba. No conocía a nadie, las voces no le sonaban. No le gustaba estar aquí. ¡No quería! En la Paz llegó viendo, entonces ella ya conocía a toda la zona, y conocía a todas las enfermeras, la trataron muy bien, la mimaron mucho. Entonces, pues claro, ella allí se sentía como en casa. Aquí esto era un sitio extraño, porque no... ". (E5:8)

Aunque MMM reconoce méritos al personal con el que se encuentra:

" En el hospital, pues mmm, la primera vez que vine yo me quedé impactada porque allí (se

refiere al HMI de Granada) la gente era muy simpática ".
(E6:5)

Finalizamos haciendo mención al referente temporal para situarnos en el proceso Y las siguientes palabras de la madre lo atestiguan:

" Vinimos el díaaa 28 de Agosto aquí. La doctora ... nos atendió, nos mandó a ponerle un reservorio ... y se lo pusieron el día doce o el día trece de Septiembre. Y ya el veintiocho de Septiembre empezó la pri, el primer tratamiento de quimio ". (E5:8)

Últimos días de Agosto, primeros días de Septiembre cuando tantos niños y niñas de esa edad (11/12 años) se prepararían para estrenar curso, MMM. estrena un nuevo centro hospitalario, un nuevo tratamiento y pasa por quirófano una vez mas como ha quedado reflejado. Y MMM. – como esos niños – tenía ese mismo deseo, el ir a clase. Hecho que lo evidencia la siguiente expresión de la madre:

" Entonces, cuando vinimos (refiriéndose a la vuelta de Madrid tras la revisión y el primer contacto con el HMI) y eso de momento empezó la clase y ella quería ir a clase. Bueno ¡pues no veo pero yo escucho! " (E5: 8)

C) Interrupción escolar

Es en este nuevo espacio clínico, con su secuela visual y justo el mismo día que el resto de los escolares comienzan el curso (15 de Septiembre) una nueva medida es tomada por los responsables médicos: la privación escolar en las circunstancias actuales. Sobre ello, incluimos a continuación las palabras de la madre y texto del informe del H.M.I. Virgen de las Nieves – Granada – al respecto

" Dado el carácter inmunosupresor y los efectos secundarios del tratamiento, se recomienda por el momento restringir la asistencia a centros educativos." (D. Anexo XIV)

" Y lo primero que le dijo era eso que olvidase, que no iba a poder ir en todo el curso, a la escuela. Muyyy secas (refiriéndose al proceder de la información verbal) ... Entonces

La escuela en casa

pues me dijo que de ir al colegio absolutamente nada ". (E5:7)

Al hecho del cambio hospitalario - que estaba dejando huella - manifestándose anímicamente con un cierto rechazo, se une el desafío a la medida preventiva tomada. Hecho inesperado que le provoca contrariedad e incomprensión, haciéndole reaccionar. Sobre ello recogemos las siguientes argumentaciones:

" Entonces yaa, eso no le gustó nada a ella ... que no le gustó ". (E5: 8)

" Me puse heha (mueve la cabeza, se le saltan las lágrimas) Me puse hecha una furia. Yo quería ir al colegio a toda costa, porque me gusta mucho (baja la entonación) ir al cole, con mis compañeros y todo ... (Un gran suspiro) ¡Fufff! ¡fuffff! ... pero esto (la prescripción de no asistir al colegio durante este curso) me sabe mucho ". (E6:2)

" Ella, al principio, decía que ella iba a clase, aunque no viera, porque ella no iba a poder escribir pero podía escuchar. Que ella sí iba ". (E5: 8)

Se siente desarmada en cómo afrontar el hecho de no poder iniciar el curso, manifestando:

" Me sentía hecha un mueble.(Suena el chirrido de la puerta. Entran a recoger una bandeja) ... ¡Un mueble! ... Por dentro pues mal ... " (E6: 3)

" Cuando le dijimos que no podía ir a clase pues se puso bastante enfadá. Eso sí le sentó muy mal. ¡Eso sí le sentó muy mal! No esperó a irnos a la casa. Fue aquí en el hospital. " (E5: 8)

" Ella quería ir al colegio. ... Ella no entendía porqué tenía que dejar de ir al colegio ". (E4:6)

Esta medida no implica para ella sólo el hecho de no poder continuar el colegio. El tratamiento previsto implicaba períodos cortos de hospitalización con otros en casa. Por ello, al llegar a su casa, el desánimo aumenta, según se desprende de las siguientes observaciones y reacciones:

" Y de momento pues llegamos a la casa y ¡claro!, ¡como la asustaron tanto!, pues nada, ni a mis padres. ¡Allí no iba nadie! ". (E5:9)

" Yo quería ir, yo no quería ii, quedarme en mi casa. Y digo yo ahora ¿qué hago yo en mi casa todos los días encerrá? Y mmm, no sé, no sabía cómo reaccionar. Si enfadarme o no enfadarme. ... Porque no podía hacer naaaa y me sentía un estorbo. No sé. Que me iba a molestar a mis padres, todo el día metía en la casa. Queee ¡no sé! " (E6:2)

" ¡Yo sí voyy!, pues no se lo decimos a la maestra, aaa a la doctora, pues yo no quiero, pues yo no quiero estar en la casa, yo quiero ir a la escuela, yo quiero estar con mis amigos ". (E5:9)

En esa reacción se enfrenta al vacío. Y ese vacío gira en torno a las siguientes variables: el temor a una recaída - ante la administración del tratamiento y la consiguiente bajada de defensas - y acaba de perder la vista – aún no está preparada para vivir desde esa realidad.

" ...empezó la pri, el primer tratamiento de quimio. ¡Ahh, nos asustaron mucho!, nos dijeron que la niña no iba poder salir a la calle, que no iba poder ir nadie a verla a la casa, que tendríamos que tener mascarilla para estar con ella. " (E5:8)

" ... Al principio ella se quedó asilada con nosotros. ... Estábamos nosotros dentro de la casa. De hecho la hermana, la chica, se resfrió yy la mandamos con mi madre, la mandamos con la abuela ". (E5:9)

"... Ahí pues se encontró en una situación difícil porque no podía ver la tele, porque no

La escuela en casa

podía jugar a los videojuegos, porque no podía leer, porque no podía ir a la escuela ". (E5:9)

La relación social, el ir al colegio y estar con sus amigos era su escape, como ella afirma. Pero las medidas restrictivas de contacto físico y por ende social le obligan a no poder cumplir tal objetivo. Y en este sentido recogemos los siguientes testimonios:

" Los primeros días el buummm de MMM, ¡que no viene a la escuela!, ¡vamos a ir a verla!
" (E6:4)

" Claro. Luego, las amigas al principio empezaron a venir...yo les dije que no podían venir, que vinieran de uno en una ... ¡que una o dos!, ¡mas no!. Digo: ¡os ponéis de acuerdo! Hoy vais una, mañana otra. Los dos primeros días vinieron, los dos o tres primeros días ". (E5:9)

" Pero luego ya... Se olvidó, se olvidaron de MMM (sonríe) ". (E6:4)

" Después ya se cansaron, porque claro, no es lo mismo estar cinco o seis jugando y riendo, hablando... que dos solas que se cortaban más. Algunas sí mantuvieron la relación, pero otras no.... Que al principio se cogen las cosas con más gana, pero después, pues ... ". (E5: 9)

Consideramos que tales variables presionaron en MMM. y provocan la reacción de la manera que venimos demostrando. Por ello, la privación escolar se resalta como el hecho que más le hiera. Afirmación esta que se comprueba al detectar los siguientes comentarios:

" Bueno, eso le gustó menos. Yo creo que le afectó mas quedarse sin colegio que quedarseeee sin ver, porque la vista ella la veía una cosa temporal. ¿No?, ella veía que igual que la ... a lo mejor cuando operación anterior que en unos días ella empezó a ver más y luego

fue mejorando, pues ella dio por hecho de que iba a ser igual. ... " (E5:8)

" ... Fue yo creo que le afectó más que lo otro. Porque lo otro en sí ella pensaba que era cuestión de días ". (E5:8)

" Hombre, lo primero es la visión, pero mmm, porque perder la visión es un palo gordo. ... la visión perderla es un buen palo. Eso lo puedes superar porque yo siempre he vivido con la esperanza de recuperar la vista yyy ... Pero lo que es ir a la escuela también me sentó mal. ... Y entonces pues, lo de la escuela fue lo más me afectó. Así, de frente. Sin pensar en lo de la visión, lo looo. Lo otro, lo ibas asumiendo". (E6:2)

" Pero su mayor problema, en ese momento, lo que más le aturdió fue que no podía ir al colegio ". (E4: 6)

Circunstancias y hechos que le obligan a presentar desánimo como confiesan:

" ... no estaba como siempre. Estaba un poco decaía ". (E6:3)

" ... tuvimos un bajón porque pensamos bueno, ahora no ve, no puede hacer ná". (E5:7)

" ... lo que más le afectó fue que no podía ir a clase. ¿Eh? Ahí es cuando MMM, emocionalmente pega el bajón. ... la madre es la que a mí me contaba quee, que lloraba, que se sentía muy mal, que se sentía muy aislada, que no le veía salida" . (E4:5)

Encontramos a una niña que ha ido evolucionando emocionalmente antes la sucesión de hechos: preocupación moderada, reacción negativa y un

La escuela en casa

claro desánimo. Es en esta cuestión de privación escolar donde su rebeldía se hace patente mostrando una resistencia personal. Concluimos esta descripción con los siguientes testimonios, que justifican su estado personal:

“ Perder el roce con mis compañeros y no poder ir a clase ”. (E6:2)

“ El ver ese aislamiento que le esperaba durante un curso entero. Que ella se tenía que separar de sus compañeros, a los que conocía desde que tenía cuatro años. ... Se corta en seco mi dinámica de vida, que son cíclicos, pues verano - curso escolar, verano - curso escolar. Y ahora de pronto ...” (E4:8)

II. 2 Inquietud familiar

Los acontecimientos descritos al finalizar el curso – junio - con disminución de visión desde la situación de la ceguera adquirida previamente, y el estado resultante de intervención quirúrgica - del verano del 2.002 - con pérdida completa de visión, provocan en la familia una considerable desazón o inquietud. Acontecimientos a los que hay que añadir la privación escolar.

Estado anímico, que a continuación analizamos, por el alcance educativo que en el caso conlleva, desde los dos factores que lo configuran en el presente análisis: preocupación por la situación y demanda de respuesta.

A) Preocupación por la situación.

La familia siempre, incluso en los estados más críticos de salud (como los que están atravesando en este tiempo cronológico al que nos estamos refiriendo) tienen presente la dimensión formativa de su hija. Las siguientes palabras de la madre, orientan el tema en esta dirección:

“ ... Lo primero fue pensar que fuese al colegio, ¡a estudiar!. Pero primero cuando vimos que no veía al operarla pensamos que tendríamos que ir al colegio. Pues nos planteamos ... ” (E5:7)

Desde el primer momento e incluso previamente a la intervención, la familia está intranquila en relación al devenir escolar de MMM., desde las previsiones de información médica que poseen. Esta idea la confirman la siguientes declaración de la madre:

" ... Nosotros, al principio, cuando la operaron pensamos que tendría que irse a un colegio especial. Pensamos en venirme yo con los tres a Granada y que mi marío se quedaría allí en Cádiar, por porque tiene allí que hacer, ¿no? " (E5:7)

Tal inquietud necesita ser confirmada o aconsejada para poder ir abriendo caminos y ofrecer luz a su hija. Por ello se lo plantean a la ONCE a través de la maestra. Y su respuesta les abre nuevas vías:

" Pero cuando hablé con CCC me dijo que no había colegio especial, que colegio especial era en Sevilla. En Granada no. Colegio de ciegos no hay ... " (E5:8)

Es la necesidad de búsqueda de consuelo "educativo" ante la realidad de su hija, tras la segunda intervención de su hija en el hospital de la Paz. Y con la palabras de la madre describimos tal necesidad:

" ...Yo llamé a CCC, de la ONCE, desde allí mismo desde Madrid. Le conté lo que nos había pasao... " (E5:6)

Preocupación que se enmarca en las siguientes palabras de la madre:

" ... ahora no ve, no puede hacer ná. ¿Qué hace? ... " (E5:7)

Preocupación que tiene su respuesta de alivio:

" ... y ella me dijo que no me preocupara, que ... podían ayudarle ... " (E5:6)

Una vez abandonaron Madrid, en Granada, se personan en la ONCE, y con estas palabras nos lo comenta:

" ... Y ya vinimos, estuvimos en la ONCE, ... " (E5:6)

"y ... la vista que no ... " (E5:6)

" ...le quitaron la lupa, le quitaron el atril, leeeee (quitaron) todo ... " (E5:6)

La escuela en casa

Las palabras de consuelo, se dilatan en el tiempo, pues esto ocurre en Julio y la demanda de respuesta ha de esperar, pues como ella comenta:

" ... hasta que no empezó a funcionar todo en Septiembre, no podíamos pedir ná porque estaba todo el mundo de vacaciones ... " (E5:10)

Y el desánimo, la inquietud, la desazón es patente en la familia, como la madre reconoce explícitamente:

" ... nosotros tuvimos un bajón porque pensamos bueno, ..." (E5:7)

Y la maestra de la Once constata en el primer encuentro tras el verano, tras la intervención quirúrgica y tras la pérdida de visión:

" ... el primer día que tomo contacto ... después de.. de las vacaciones ... Me encuentro a la madre que ... recuerdo a esa madre ... sin saber qué hacer ... " (E4:7)

B) Demanda de respuesta

Al desánimo reinante, se le une la desorientación sobre cómo abordar la continuidad escolar de su hija. Y una vez mas las palabras de la especialista de la ONCE, sirven para reconfortar el ánimo y la esperanza educativa para M.C., como lo atestiguan las palabras de la madre:

" ... que ella iba a poder ir a la clase como estaba, que ellos la preparaban, que la enseñaban a ir y a volver y a todo. Entonces ahí cogimos un poco de esperanza ... " (E5:8)

Con este reconfortamiento, la familia inicia la búsqueda de respuesta de manera mas encauzada.

" ... Gracias a que estaba CCC (la maestra de la ONCE), fue todo también un poquillo más en caminao, porque ella sabía más ... " (E5:11)

Siempre la madre reconoce el apoyo tácito de la maestra de la ONCE en todo este proceso. Así lo manifiesta formalmente:

" ... Yo hecho muchas cosas pero porque ella (refiriéndose a la maestra de la ONCE) eme ha dicho lo que tenía que hacer ... " (E5:11)

Búsqueda de respuesta que, sigue el recorrido – que a continuación enumeramos - y que la madre argumenta en cada demanda:

a) En primer lugar la madre la hace, de manera informal (tanteando el terreno), ante un encuentro con la directora del colegio:

" Lo comenté (refiriéndose a cómo bardo el proceso escolar de MMM.) con la tutora, con la directora del colegio porqueee vino a verla ... un día allí en la puerta hablando, pues le comenté " (E4:9)

" Yo quería verla ocupada ... quería que estuviera trabajando todo el curso para que no se me viniera abajo." (E5:10)

b) Oficialmente, de manera verbal, en el colegio (a la misma persona: la directora):

" ... empezó a venir CCC y fue cuando fuimos al colegio ¿no? y yo le expuse aaa la directora de que viniera algún maestro a la casa ... " (E5:10)

" ... yo le dije a ella ... si yo, la niña está en condiciones normales y no la traigo, tú me mandas a la asistente social a ver qué pasa. Entonces ¿qué hago yo? , voy en busca de la asistente social pa pa que ella tiene derecho igual que ... " (E5:10)

c) Gestiones ante la propia Delegación de Educación:

" ... Entonces hablamos con educación ... " (E5:11)

" pienso que debería estar previsto eso, ¿no? Que deberían, deberían ver que hay niños que viven lejos como ellos y más lejos que ella que lo necesitan. Porque hay niños que, a lo

La escuela en casa

mejor, la enfermedad les sirve como excusa para no ir a la escuela, para no querer estudiar. Pero hay otros como ella que sí , ¡que sí quieren! " (E5:11)

" ... Y tampoco podías plantearte pagar un profesor pa tantas horas, porque eraaa... Era una cosa que no podíamooooos costearnos, ¿no? ... " (E5:11)

La respuesta a tal demanda, en cada una de las peticiones, la analizamos en el siguiente epígrafe.

III. 3 Respuesta institucional

MMM inicia el presente curso en el Hospital Materno Infantil de Granada (Virgen de las Nieves) recibiendo el tratamiento de qimioterapia prescrito en el Hospital de la Paz (Madrid). Coinciden los primeros días de curso (Septiembre 2003) con su ingreso en el hospital granadino para recibir el mencionado tratamiento.

La respuesta escolar, en este caso está determinada previamente. En caso de hospitalización de los alumnos, éstos reciben respuesta escolar reglada (institucionalizada) a través del servicio de atención educativa hospitalaria.

Efectivamente y ahí MMM. inicia el presente curso, sin mas dificultades que las derivadas de su enfermedad. Es decir MMM. obtuvo una respuesta inmediata en el medio hospitalario. Así lo afirma su madre:

" ... ella era atendida en el hospital y bajaba A (el maestro del aula hospitalaria correspondiente al servicio médico - hospitalario donde estaba ingresada MMM.) . Estaba un rato con ella ..." (E5:11)

Atención escolar que requería:

a) Trabajar, en primer lugar, la aceptación del medio y los agentes a través de los cuales ésta iba a tener lugar. No olvidemos que el curso se inicia en el hospital, hecho poco común) A ello se refiere su madre:

" ... El maestro, emocionalmente me enseñó mucho, porque ella en principio tenía rechazo con este hospital porque no conocía,

porque estuvo sin ver, porque no conocía a la gente. Y ya cambió su forma de ver el hospital. ¿No? Ella veía el hospital ... " (E5:11)

b) Provocar motivación:

" ... Normalmente decía mañana voy al hospital, mañana... Pues ya ella ... " (E5:11)

c) Abordar y desarrollar los contenidos:

La propia alumna nos presenta el trabajo inicial desarrollado:

" Yyy entonces pues, mm hay un mma, yo estaba en la planta siete y había un maestro que se llamaba A yyy me atendía muy bien, me bajaba unos puzles de la escuela yyy me enseñaba las formas. Se trajo un cubo con animales y me enseñó las formas de los animales. Total ¡lo esencial! Que también se bajó un juego deee, un folio con bujerillos y estuvimos puniendo mi nombre con pegatinas en braille, etcétera, etcétera. " (E6:5)

La madre nos habla del trabajo escolar en el hospital en los siguientes términos:

" ... al principio, sí empezó a traerse el libro para estudiar aquí. Pero cuando ya tuvoo la tutora, pues el maestro del hospital no quiso interferir en la forma de estudiar de ella. Entonces lo dedicaba mas a mer, braille y a avanzar en otro sentío, mas que lo de la escuela. Faciliitándole también trabajo pero no interfiriendo en el trabajo de sus profesores. " (E5:16)

Las palabras de la maestra de la ONCE nos sirven para recapitular la labor del aula hospitalaria con MMM:

" ... Yo recuerdo la niña con muchísimo entusiasmo, me hablaba muchísimo de su maestro del hospital Ella iba muy contenta, aún

La escuela en casa

sabiendo a lo que iba. A un tratamiento de quimioterapia puede ser pesado. Y luego el desplazamiento, y tal. Pues ella iba muy contenta. Y desde allí han hecho una labor muy importante . sobre todo, yo lo he sentido, de, de compensación ... Ella venía muy contenta y sobre todo que han seguido, sin saberlo, el tema. Digamos profesional - humano con esta niña. Sin olvidar el punto humano y de emocional y de de, de persona que estaba pasando un mal trago y que sí que había que trabajar contenidos, sin olvidar nunca y con la sensibilidad de que que, de que es una persona ahí que se nos puede venir abajo y con mucha humanidad." (E4:20/21)

MMM sólo es atendida en el aula hospitalaria los días de tratamiento, los períodos de descanso los pasa en casa sin poder asistir al colegio como ya hemos comentado. Ello obliga a la familia a demandar la respuesta escolar comentada en el punto anterior, más allá de la propia atención educativa hospitalaria. La siguiente expresión de la madre las justifica:

" Ella tenía mucha ilusión (refiriéndose al trabajo escolar en el hospital) porque como en la casa no daba clases pues ... Luego ahí llegó un momento en el que, como ella en la casa, estaba sin trabajo, ella venía aquí y le enseñaba a leer al maestro, como se, como era el braille. Estaba deseando que le trajeran algo nuevo para traerlo ella aquí (al hospital) porque era...estaba muy motivá ¿no? Porque en la casa no tenía ná que hacer. Y ya a partir de ahí pues si empezamos a hablar con el colegio ..." (E5:11)

La demanda de respuesta, claramente justificada por la motivación de la niña ante la tarea escolar, la dirigen tanto al centro escolar como a la administración educativa.

Y como dice la madre:

" ...Después de mucho movernos ... " (E5:11)

Obtuvieron las respuestas que a continuación enumeramos:

A) Del centro escolar:

Ya hemos apuntado que de manera informal la madre se dirigió a la directora. Y ésta le sugiere como respuesta, según la madre:

" ... Y me dijo ella: ¡Ah. No hay problema! Si MMM con las buenas notas que tienen le pasamos el curso ... " (E5:9)

Respuesta que no le satisface y le argumenta:

" ... Y le dije que no, que yo, que le pasara el curso no lo veía oportuno ... " (E5:9)

" ... yo le dije que ¡no! Digo ¡no!, digo: entonces si no hace tó el contenido de este curso, ¿cómo va a hacer el siguiente?. ¡Es imposible! ... " (E5:9)

Su madre no buscaba compasión, sino respuesta. Ella afirma:

" Es la tendencia que ha tenido casi todo el mundo con ella. Que no se ha hecho más porque ella no ha querido tampoco. Porque yo también le incidí mucho a ella en que no. Pero la lástima y la pena hace que la gente te trate de una manera como no, como no eres en realidad. ¿no?. " (E5:10)

Por ello insiste y eleva la propuesta de manera oficial y con demanda concreta:

" Bueno, pues estábamos en eso, en que decía laa la directora del colegio que pensaba que debíamos dejarla, que está mala, que pasara su enfermedad y que después de reenganchara al año siguiente. Pero yo nooo ... empezó a venir Concha y fue cuando fuimos al colegio ¿no? y yo le expuse aaa la directora de que viniera algún maestro a la casa. Y me dijo que imposible. Que no. Que eso...." (E5:10)

La escuela en casa

B) De la administración educativa:

Al no encontrar respuesta convincente por parte del centro a que MMM. fuera atendida escolarmente la petición se hace a la Delegación Provincial de Educación. Y obtuvo la siguiente respuesta, comenta la madre:

" ... de poner un profesor en la casa , pues en principio me dijo que sí. Que el maestro de apoyo del colegio, que tenía obligación de ir porque tenía asistencia domiciliaria. " (E5:11)

" ... y le pusieron una maestra (del centro escolar) tres horas a la semana. " (E5:11)

La familia reclama mayor intervención de la maestra del centro que se desplaza a la casa. Y esta es la respuesta, según la madre:

" Entonces hablamos con educación y me dijeron queeee, que ellos no podían poner un maestro las ocho horas que tienen los otros en la casa ... " (E5:11)

La única salida al tema, es la que existe regulada de atención educativa domiciliaria a través de voluntarios. Y así se les comunicó por parte de Educación, según la madre:

" ... Que abría que abrir una bolsa de voluntarios, y que fueran voluntarios ... y nos pusieron también en contacto con Seve Children." (E5:11)

Tal fundación atiende y organiza la educación en casa para niños que por problemas de salud no pueden asistir a clase, según un convenio que tienen con Educación. Esta idea es la aportada por la maestra de la ONCE, que está al tanto de las demandas solicitadas:

" ... la fundación Save Children nos habló de que ella generaba voluntarios para niños de apoyo domiciliar por enfermedad, ¿no? Que no podían asistir al colegio. Nos pusimos en contacto con ellos yyy bueno. Ellos se movilizaron para buscar voluntarios en la zona de la Alpujarra ... " (E4:10)

Se abrieron varias bolsas de voluntarios, como su madre comenta:

" ... Se abrió, hablamos con el ayuntamiento, abrió el ayuntamiento otra, aparte de la que hay ... el alcalde propuso de buscar voluntarios en la zona " (E5:11)

Pero en este caso la respuesta institucional – para tales situaciones – parecía ser mas estructural que operativa, pues – según la madre - pese al correcto proceder para iniciar la respuesta ofertada por la administración educativa, no la encontraron de inmediato:

" Ellos me llamaron y me propusieron, me pidieron que qué hacía falta, que qué pasaba, ¿no? Mee, me rellenaron la ficha ..." (E5: 11)

" ... Pero el problema es que aquello está muy lejos. Y allí en la zona no hay ... " (E5:11)

En paralelo a tales demandas, a iniciativa de la maestra de la ONCE, con el visto bueno de la familia, plantean a la Delegación de Educación una alternativa educativa innovadora: llevar a cabo el proceso educativo a través de videoconferencia.

Respuesta, a tal iniciativa, por parte de la administración educativa, que la madre y la maestra de la ONCE respectivamente, nos revelan con las siguientes expresiones:

" ... Hablamos con educación,... Que iban a verlo ... " (E5:10)

" ... le planteé el tema. Y él (refiriéndose al responsable del servicio educativo de la Delegación) lo vio muy interesante. ¡Lo vio muy interesante! ...Muy, muy, muy, muy interesante. " (E4:8)

Respuesta que es objeto de atención por nuestra parte – en el presente trabajo - a partir de la siguiente dimensión.

A modo de síntesis:

El curso escolar 03 – 04 viene marcado para la alumna, por la ceguera, por el cambio de hospital y por la privación escolar. Este último hecho provoca una “tristeza emocional”.

El curso lo inicia en el hospital y la primera respuesta escolar la tiene a través del sistema de aula hospitalaria con que dicho centro cuenta. Pero en paralelo a ello - a su vez - se inicia en la desventura como invidente, ella demanda proseguir su curso en contacto con sus compañeros y compañeras.

Por y para ello, su familia manifiesta tales inquietudes tanto al centro escolar como a la administración educativa, planteando poder llevar la experiencia que aquí analizamos.

DIMENSIÓN III.

ALTERNATIVA ESCOLAR E INNOVACIÓN EDUCATIVA

En páginas anteriores nos hemos venido refiriendo a la respuesta escolar que MMM. ha tenido en su proceso de e/a, tanto por la secuela de su enfermedad (dificultad visual, pérdida progresiva y ceguera), como a las opciones que el Sistema educativo prevee para quienes no pueden proseguir su escolaridad por enfermedad.

Abordamos ahora, la alternativa educativa generada y que se pone a disposición de esta alumna, como solución innovadora, para que pueda proseguir su escolaridad desde casa a través de videoconferencia.

Esta opción posibilita el aprendizaje a distancia, pero en tiempo real ya que alumna y maestros/as pueden interactuar educativamente directa y simultáneamente desde la casa y la escuela sin necesidad de desplazamiento. Circunstancia ésta que obliga a la alumna a no proseguir su proceso de escolarización en el centro escolar.

Esta dimensión pretende presentar tal opción alternativa y serán las dimensiones siguientes las que profundicen en la puesta en marcha y desarrollo de la misma. Por consiguiente, desde esta dimensión presentamos el planteamiento innovador, las pretensiones y su viabilidad.

III.1. Planteamiento.

Descubrir el porqué de este enfoque, su razón de ser, el cómo se origina, la filosofía que la justifican, las referencias de las que parte, el conocimiento teórico – práctico de experiencias previas y el diseño, el esquema base, los elementos o requisitos necesarios para operativizarse.

En base a ello, el esquema o línea descriptiva que seguiremos es el siguiente: fundamentación, modelo (teoría o práctica) y diseño o base.

A) Fundamentación.

Hemos hecho referencia que en torno a MMM junto a la privación escolar se han sucedido una serie de hechos: cambio de hospital, nuevo tratamiento, la intervención de la ONCE por la adquisición de su ceguera, y alternancia entre hospital y la casa. Situación que la maestra de la ONCE define:

" ... No había control sobre ellas, pues nos producía un poco de inseguridad a todos. Porque no sabíamos cómo se iba a afrontar el tema desde tantos ámbitos distintos y cómo se iban a enlazar. Esos ámbitos hospitalario, escolar, casa, y tantos elementos extraños y nuevos." (E4:6)

Pero de todo ello es la privación escolar y su efecto el que había que combatir por el estado irritable descrito en MMM. Sobre este particular comentan:

" ... fue un poco de de de de terreno movedizo, de no saber por dónde dar el siguiente paso ". (E4:6)

" Yo quería verla ocupada, ... que estuviera trabajando todo el curso para que no se me viniera abajo ". (E5:9)

Romper con esa desesperación de MMM., pues era una niña que le apasionaba estudiar y asistir al colegio fue lo que en palabras de la maestra de la ONCE recogemos como origen de :

" Ella no entendía porqué tenía que dejar de ir al colegio. ... Ella no me preguntaba, C ... ¿qué voy

La escuela en casa

a hacer ahora? ... Y eso fue lo que movilizó mmm, la respuesta ..." (E4:5)

Se parte de que MMM. por su tratamiento no irá a la escuela, por mas que ella insistiese. Pero se abre la posibilidad de cómo llegar ésta a su casa. Y así lo argumenta la maestra de la ONCE:

" Porque se sale de lo normal, de lo común, de tu trabajo, de tu abc. de tanto situaciones que nooo ... Si ella no podía ir a la escuela ella no entendía que la escuela pudiera ir a casa " (E4:6)

Esa será la respuesta dada a MMM. que la escuela llegue a donde ella esté. Y sobre este particular comentan :

" C... Tuvo la idea de la videoconferencia ". (E5:10)

" Pero sabía que por ahí iban los tiros. O posiblemente abriría una vía de acercamiento de MMM a la escuela. Y ese fue el primer paso ... sabía que esa era la chispa, que por ahí había que andar". (E4:7)

Propuesta que se origina como respuesta a esa situación crítica y demanda tanto de MMM como de su madre. Y que la maestra de la ONCE lo pone en evidencia en el siguiente texto:

" Yo recuerdo el día, y no se me olvida, es que lo visualizo, lo vivo, Yo voy a la casa de MMM y me encuentro esta circunstancia. ... Me encuentro a ..., prácticamente ciega. Me encuentro a la madre que me dice queeee... que ahí no acaba la cosa. Que es que no puede ir al colegio en todo el curso por el tema de las defensas. Yyy le el...le el ailamiento de la niña y la situación de inseguridad ¿no? Y recuerdo a esa madre y a esa hija solas en la casa y sin saber qué hacer. Entonces yo salí de la casa y

... ¡Yo lo vi claro!, es que lo vi tan normal, tan claro que que buenos, que tenemos las nuevas tecnologías al alcance de la mano y que por videoconferencia MC no podía ir a la escuela, pero la escuela sí que podía llegar a la casa ". (E4:7)

Es el origen de esta alternativa , con el uso de las nuevas tecnologías, que a su vez se fundamenta y justifica con las siguientes argumentaciones complementarias (contenido curricular y contacto con sus iguales) por parte de la tutora y de la maestra de la ONCE:

" El que no puede asistir a la escuela y para que no pierda el curso escolar y que continúe como si fuese unnn un compañero más, un alumno más se aprovechan las nuevas tecnologías que para eso están." (E1:1)

" Era una línea de actuación paralela a otras muchas porque ... no sólo los adultos teníamos que llegar a su casa, ... Porque los contenidos yo sabía que iban a llegar a su casa ¿eh?. ... Y bueno, ¡ahí empezó la aventura! " (E4:7)

B) Modelo.

¿Qué referencias escoge para plantearse como opción en este caso?. ¿Se basa en supuestos teóricos estudiados? O ¿es el conocimiento de experiencias previas las que ofrecen luz para optar por tal solución?

Se le confiere un carácter innovador al introducir en el andamiaje de la misma las nuevas tecnologías, tal y como manifiestan al respecto:

" Esto es un caso un poco particular por el caso y por los sistemas empleados también..." (E1:7)

La maestra de apoyo reconoce que tal planteamiento innovador carece de referencias para el profesorado:

" ... en un principio pues casi (esboza una sonrisa) un poquito de miedo a lo nuevo, ... Miedo a lo desconocido, a las nuevas tecnologías. Pero por

La escuela en casa

otro lado, muy prometedor porque ... puede facilitar mucho la tarea educativa... " (E3: 4)

Encontrándonos - según se desprende de los entrevistas llevadas a cabo, es – que la información previa de referencia o modelo emana por un lado del conocimiento superficial de la existencia de algo parecido, que origina la idea planteada. En este sentido la madre dice:

"... porque decía (refiriéndose a E4) que había visto en la tele, que de un hospital se conectaban con un colegio para beneficiar a un niño de un hospital con un colegio. Que era una cosa que no había dado mucho fruto porque eran niños de distintos cursos. Entonces no se pueden conectar con distintas clases a la vez. Y que no lo habían hecho. Pero ella pensó que si es sólo una niña y sólo un curso era más viable ¿no? " . (E5:10)

E4 reconoce que a partir de ahí había que profundizar en esa línea, Pero es la propia realidad de comunicación a través de internet, la que le hace fijarse en el modelo de referencia o de partida. Comenta que su propia experiencia de comunicación - vía messenger – abre las puertas en donde establecer y situar el punto de arranque para que esta alternativa sea realidad.

"...bueno, pues lo que hice fueee seguir madurando la idea, porque además coincidía que había poco tiempo yo había comprado un equipo informático para mi casa y via messenger yo me comunicaba. Por video conferencia con... con personas y veía que esa era la situación que necesitaba MMM. ¡Que era muy simple! Podíamos mandar archivos, podíamos recibir coias y podíamos vernos y podíamos oírnos. " (E4:8)

C) Diseño.

Generada la respuesta (videoconferencia) y fijada la referencia (messenger, internet) en dónde dirigir los pasos para hacerla realidad, resta aún fijar el andamiaje. De otra forma enumerar los elementos y requisitos esenciales (técnicos) y su disposición para su ejecución. En este sentido la maestra de la ONCE (la promotora) reconoce:

"... yo, yo no conocía, no conocía esas dificultades. Era un campo en el que yo me perdía.. Un poco inconsciente, porque yo no sabía los recursos técnicos que se necesitaban. Ni sabía cómo hacerlo, pero Eh? " (E4:7)

Requiere la instalación de equipos informáticos en cada una de los lugares donde estén presentes las personas que van a interactuar a través de este modo:

" ... en el colegio, en el aula del colegio, todo se encuentra en la misma clase, donde teníamos el ordenador. Y en la casa, en la casa de la niña" . (E1:10)

Los mencionados equipos deben configurarse, en este caso de los siguientes elementos que la maestra tutora enumera:

" La pantalla del ordenador y la torre y los altavoces y el micrófono y la cámara. La cámara. Aunque la cámara ella, pues no nos ve a nosotros, pero ella sí tiene que tener su cámara". (E1:20)

Solamente en este diseño faltan los programas. Y sobre los mismos la tutora comenta:

"... hay un montón de programas para comunicarse como los de mensajería y lo puede hacer con cualquiera. " (E1:7)

La videoconferencia, planteada así, se traduce en el establecimiento de una red de comunicación desde los ordenadores instalados en la casa y el cole. Se convierten en la herramienta facilitadora de acercar las dos realidades (casa – escuela) Como afirma la tutora:

" ... un ordenador en la clase, queeee habla una persona a través de ese ordenador, que se oye, que las están viendo...Ella puede escuchar las voces de los compañeros. ¡ Igual! Y los compañeros la suya además de verla.... estaba allí, sólo que en una pantalla en lugar de sentarse en una mesa. " (E1:3)

La escuela en casa

Para que se establezca tal comunicación se necesita que ambos equipos estén unidos a través de una conexión digital bidireccional de alta velocidad, pues de lo contrario dificultará la comunicación. Sobre ello la maestra de la ONCE agrega que fue el primer problema técnico que resolver:

“... No había línea ADSL en Cádjar y ¡uf! Eso era muy difícil porque con la línea RDSI una videoconferencia sería muy lenta y muy tediosa” (E4:7)

Con esos requisitos y ese diseño la comunicación MMM. (casa) y centro escolar (aula) puede asegurarse, sin importar la distancia tal y como afirma la tutora:

“... la distancia pueden comunicar con las personas como si estuviesen allí. Y en tiempo real. ... Y eso lo puede hacer con cualquier niño, con cualquier persona que tenga internet en su casa. ... Sin ningún problema: con los nuevos sistemas que hay, conectando el ordenador. ... Ella podía asistir a las clases como cualquier otro niño”. (E1:1)

A partir de ahí será el aprendizaje del manejo de los elementos dispuestos según el plan descrito los que brindarán la posibilidad de optimizar esta alternativa. Diseño elemental tal y como lo define MMM., al descubrir y conocer el sistema alternativo que le ofrece:

“ Y entonces me dicen que es un cable, que se le enchufa a mi ordenador y que se conecta también con la clase y entonces yo ya puedo ver y oír a mis compañeros. Ver entre comillas, ¡claro! Que se ven en mi pantalla mis compañeros yyy y que se escuchan mis compañeros. Y eso a mí me dio mucha alegría.” (E6:3)

III.2. Pretensiones

El planteamiento que acabamos de analizar tiene una aspiración determinada, como – con seguridad – se habrá ido deduciendo como conclusión al respecto en la lectura del apartado anterior. La aspiración de la

alternativa presentada a la alumna, objeto de atención escolar desde las necesidades educativas que presenta, podemos presentarla utilizando las propias palabras de MMM.:

" ... mi ordenador se puede conectar al de la escuela y yo puedo relacionarme con mis amigos. " (E6:3)

"Conectar al de la escuela" querrá decir participar de la vida escolar, académica, abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje que bajo su techo tiene lugar. "Poder relacionarme con mis amigos" significará abrir la posibilidad de llevar a cabo la actividad con los iguales (niños y niñas de su grupo clase) que participan de y en la misma.

Restituir la respuesta educativa, proporcionado - a través de ella - el mayor grado de implicación en los procesos de escolarización y socialización que la misma conlleva, frente a las respuestas reguladas para tales casos (atención domiciliaria y hospitalaria). Objetivo que interpretamos con palabras de la especialista de la ONCE :

" ... abriría una vía de acercamiento de MMM a la escuela ... " (E4:7)

Sobre tal apertura y contenidos reseñados estructuramos las pretensiones:: escolarización y socialización.

A) **Escolarización** (Proporcionar el acceso al proceso educativo normalizado: aula)

Las palabras de la tutora del grupo clase de sexto, en donde MMM. está matriculada, nos orientan sobre tal pretensión:

" ... a través del ordenador comunicarnos desde su casa y la escuela. Así a grosso modo Y asistir a las clases como un alumno normal. " (E1:1)

" ... para que no pierda el curso escolar y uqe continúe como si fuese unnn un compañero más, ... " (E1:1)

" Que no pierda la clase (hace una mirada a la lejanía), sigue sasistiendo a clase igual, exactamente igual. " (E1:1)

En el mismo sentido se expresa la maestra de la ONCE:

La escuela en casa

" ... lo que quería era muy claro: ¡Conectar a la niña con su clase! El tema técnico es que ni debo entrar porque no lo conozco. " (E4:8)

B)Socialización (Facilitación de relaciones con los iguales durante el proceso)

En relación al campo afectivo – social, (como queda expuesto en otra dimensión del presente estudio) MMM. necesita de sus compañeros de clase, de sus amigos. Sobre tal aspecto, las aspiraciones de la alternativa que se le plantea, las tiene en consideración.

Las palabras de la tutora apuntan en tal dirección:

" ... representa el no perder el contacto con sus compañeros, con la clase, con los maestros, con el mundo escolar ... " (E1:7)

Pero son las respuestas ofrecidas por la maestra de la ONCE, las que nos precisan con claridad tal contenido:

" ... el matiz de la videoconferencia para mí, para una niña tan líder, tan sociable era esa: que no perdiera contacto con los compañeros. En esa dinámica de clase del día a día, de lo que se comparte. " (E4:7)

" ... Tenían que llegar los chistes y la dinámica y los comentarios de los compañeros.¿Eh? Y eso es importante. Que MMM. escuchara que se reían y se enterara de por qué ... " (E4:7)

" ... Esa dinámica oculta que hay entre los compañeros de clase. Eso a mí me interesaba mucho a nivel afectivo para esa niña. Porque emocionalmente todos recordamos nuestros tiempos escolares y era muy importante lo que nos enseñaban, pero más importante era lo que hablábamos y lo que compartíamos con los compañeros. Eso es indiscutible." (E4:7)

Socialización y escolarización son las dos caras de la finalidad pretendida desde esta alternativa. La maestra de la ONCE, en esta interpretación afirma:

" ... tenían que llegar los niños, tenía que llegar no sólo las matemáticas ... " (E4:7)

Planteada la alternativa educativa y escolar desde tales objetivos, permite no sólo la posibilidad real de que la alumna asista diariamente a clase. Sino que la dinámica de la clase (y del proceso que en ella tiene lugar) lo pueda compartir con sus compañeros sea cual fuere el momento y la situación en que la alumna se encontrase. Así de directo lo manifiesta su tutora:

" ... sí que por los problemas, por los medios ella podría estar - da igual - en su casa, en el hospital, en cualquier sitio..Puede esa asistiendo exactamente igual a clase ... " (E1:10)

III.3.- Viabilidad

¿Es posible hacer realidad la conexión - a través de la red - del centro escolar y la casa? ¿ Tal planteamiento virtual puede ejecutarse?

La respuesta a cuestiones de este tipo, permiten recorrer el camino entre la idea y la realidad. Trayecto que no es otro que la viabilidad de tan potente idea innovadora. Dos son los elementos a considerar en torno a este asunto: el respaldo de la administración educativa y la disponibilidad de medios. Factores que exponemos a continuación.

A) Respaldo administrativo.

Tan novedosa opción escolar precisa del reconocimiento y autorización de los responsables de la gestión escolar, puesto que se plantea como un servicio educativo no contemplado en las modalidades de escolarización regladas. Si bien, desde la propia filosofía, el sistema educativo contempla la flexibilidad educativa.

En primer lugar el planteamiento innovador, poniendo en juego tal flexibilidad. se presenta ante la dirección del centro con el fin de tantear las posibilidades, predisposición, actitudes, identificación de obstáculos iniciales y – en definitiva – abrir expectativas.

Apoyo nada resuelto, poco garantizado e indeciso es el que se obtiene por parte de la dirección del centro, según manifiesta la persona encargada de gestionar dicha propuesta, la maestra de la ONCE.

La escuela en casa

" Bueno no fue un no. Pero tampoco fue un sí ... No fue un no pero fueron diez problemas seguidos uno detrás de otro." (E4:8)

Con tal indefinición se plantea la propuesta al Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial. El coordinador del Equipo Técnico Provincial califica la misma de interesante (como hemos comentado en el análisis de la dimensión anterior) y la deriva al Área de Recursos del mencionado servicio provincial. Área de reciente creación por otra parte. Desde este punto de partida positivo, con el visto bueno inicial por parte del servicio educativo, la maestra de la ONCE nos relata:

" ... Y ee...me acuerdo que él (coordinador del Equipo), me dijo que me pusiera en contacto con A..., como técnico de recursos. " (E4:8)

" ... Yo sigo esos pasos de J... (coordinador del Equipo), él habla con A. (responsable del área) . A... espera mi llamada y me pongo en contacto con él. " (E4:8)

El responsable técnico, de entrada, ve viable la alternativa presentada. Ante la pregunta sobre como el técnico percibe su viabilidad, la maestra de la ONCE afirma rotundamente:

" Sí A..., sí ... Sí, sii... ¡sí!, lo vio factible. " (E4:8)

Si bien parece, en este primer momento, condicionada la viabilidad al tema económico, según se desprende de las palabras de la madre:

" Como respuesta educativa pues a ver lo que costaba, cómo se podría hacer. Que iban a verlo. No me decían que sí se hacía, pero " (E5:11)

Inmediatamente se emprenden acciones para el estudio de viabilidad por parte de la administración educativa provincial, a través del técnico del área de recursos. La maestra de la ONCE nos las enumera:

" Él se trasladó al centro, estudió la situación, habló con la familia. Con el colegio ... " (E4:8)

" ... Hizo un estudio de lo que allí había, de las necesidades, y tal ... " (E4:8)

Su madre añade:

" A... vino y dijo que a ver lo que costaba. "
(E5:11)

Las gestiones y propuesta que venimos comentando no se paralizan en los cuadros técnicos e intermedios del Servicio de Ordenación Educativa, sino que llegan al interés de la jefe del propio servicio, facilitando por parte de ésta, desde su puesto y responsabilidad educativa, la tarea emprendida según la madre

" M... (jefe del Servicio de Ordenación educativa de la Delegación Provincial de Educación de Granada), a míi, en lo que lo poco que la he conocido, me ha dado bastante facilidad para todo (refiriéndose a las demandas presentadas) ... " (E5:42)

" Por los demás de administración, tampoco ha habido ningún problema. "
(E5:42)

De entre "los demás de la administración" hacemos mención al servicio de Inspección Educativa. Respaldando también la iniciativa. Su tutora, al respecto, nos comenta:

" Que yo sepa, sé - por lo que me han comentado- que se ha llamado desde el colegio ... que ha llamado la Inspección, que no han puesto impedimentos ... " (E1:14)

El visto bueno a la iniciativa presentada - por parte de la administración educativa - como factor condicionante de la viabilidad se garantiza por parte de los servicios de Ordenación Educativa e Inspección, al no poner - al menos - impedimentos, como asegura la tutora:

" ... Problemas no han puesto ninguno. "
(E1:13)

La escuela en casa

" Sí con el visto bueno de la administración. Sólo que la administración ... : vais haciendo que nosotros ya llegaremos ... "

(E1:14)

B) Disponibilidad

Por tanto, tal iniciativa obtiene el respaldo administrativo para hacerse realidad. Pero ¿será viable por el segundo de los elementos, los medios? O ¿cómo interpretamos el mensaje de la tutora expresado en la última frase ?

No es el tema económico, aunque indirectamente esté tras todo ello, el que pretendemos analizar. Como tampoco el único componente de este elemento sea el conjunto de materiales. En principio, vamos a referirnos a los recursos humanos.

El primero de todos ellos es la propia alumna. Su disposición y motivación. Disposición de la niña, en términos, de su interés por el aprendizaje, por lo escolar, por no quedarse atrás que (aunque ya hemos comentado en otra de las dimensiones) retomamos aquí por ser, al mismo tiempo, un argumento importante sobre la disponibilidad de la alumna. Predisposición, imprescindible, porque si ella no quiere, la viabilidad se verá amenazada. Así lo recoge la tutora:

" ... Estaba deseando ¡eso!: llegar, conseguir estudiando, seguir asistiendo a sus clases, ... para que no perdiese el curso ... se veía que la niña tenía ganas de aprender, que era una esponja ... " (E1:10)

Motivación, interés y ánimo que despierta la alternativa presentada, en términos de esperanza, en la alumna al conocerla e informarse sobre su posible alcance. Y tal efecto predispone a la alumna positivamente, sobre su aceptación e implicación en la misma. La maestra de apoyo que la atiende en casa, mientras se gestiona su viabilidad administrativamente, nos comenta sobre la voluntad de MMM.:

" Y estaba ilusionada sobre todo porque estaba deseando de estar conectada, de ver el ambiente de clase, con su tutora, con sus profesores, con sus compañeros. " (E3:1)

La insistencia de la familia y la anticipación de la madre, preparando el terreno para que las acciones que tuvieran lugar dieran fruto. Disposición digna de mención y de cuyo trabajo y esfuerzo se hace eco la tutora:

" Sé que la madre, por ejemplo, los padres que han estado también continuamente con la, con la Consejería, hablando con ella, insistiendo. Que la verdad tiene su mérito. Que yo no se si no hubiesen insistido tanto, pues a lo mejor se ... (¿aborta la iniciativa?) " (E1: 14)

Pese a la falta de definición o claridad inicial, con que la dirección del centro, respondió a la iniciativa planteada, su posterior reacción y postura facilita la misma, según la tutora:

" ... ya te digo en el colegio problemas no ha habido ninguno para poner el el sistema ... " (E1:15)

Pero indudablemente, el gran pilar que determina la posibilidad real, quien abre las puertas y coloca a la experiencia en situación ventajosa de poder llevarse a cabo es la tutora del grupo de alumnos, en donde MMM. hubiera estado físicamente, y a la que nos venimos refiriendo - en este análisis - en tantas ocasiones, debido a su protagonismo y repercusión.

Docente procedente de otros centros en cursos anteriores y que no conoce a la alumna, como especifica la maestra de la ONCE y a la que concede un papel de primer orden en el hacer posible la alternativa:

" ... El gran pilar fue A (la tutora), al ella ser receptiva ... No la conocía de antes (refiriéndose a la alumna objeto de trabajar desde la alternativa) ... " (E4:20)

" ... Hubiera sido muy diferente encontrar a una tutora que tuviera entre comillas, miedo a las nuevas tecnologías. Pues ahí hubiera cambiado mucho la cosa ... " (E4:20)

En este caso la tutora, no como docente, utiliza las tecnologías en su vida personal. Y con tal ventaja se parte, al tener cierto conocimiento, como afirma la maestra de la ONCE:

" ... ALL tenía experiencia, ella se comunica mucho con videoconferencia. Entonces para ella no era un mundo nuevo. Yy... y bueno. Se movía bien en ese medio ... " (E4:20)

La escuela en casa

Voluntad e interés en que la experiencia salga adelante no falta, como muestran los testimonios anteriores. A los que le unimos el siguiente, expresado por la tutora, como conclusión y síntesis. Reflejando éste la predisposición positiva, disponibilidad hacia el diálogo entre las distintas partes para su implicación y la postura colaborativa del ayuntamiento del pueblo:

" ... la familia, esta persona (refiriéndose a la maestra de la ONCE), el ayuntamiento, el colegio hablar entre todos a ver si se podía. " (E1:1)

Resuelta la voluntad humana, resta fijarse en la existencia de medios necesarios que la hagan posible, en este caso singular por los sistemas empleados, que se necesita línea de acceso a internet y ordenadores.

Sobre la primera necesidad, ya comentó la directora:

" ... para acceder a internet ... la línea va muy lenta, que era imposible una videoconferencia ... " (E4:8)

Y constata la maestra de la ONCE al gestionar la viabilidad:

" ... efectivamente con la línea RDSI no se podía generar una videoconferencia. Porque eso colapsaría internet en el centro y y y hacía falta... Y ¡bueno! ... " (E4:8)

Hacía falta resolver el tema y una vez más, con disponibilidad por parte de las administraciones implicadas, se estudian alternativas y se toma la decisión por la fibra óptica, así lo confirma la maestra de la ONCE:

" ... La instalación que necesitábamos en ese momento era de fibra óptica ... Hubo voces que dijeron - ajenas a Delegación - que eso con un circuito cerrado de Televisión se podía arreglar ... " (E4:8)

Junto a la línea de acceso se requieren los ordenadores para su conexión tanto en casa de MMM. como en el colegio.

MMM no tiene ordenador en casa, por lo que se procede a su adquisición y de manera rápida. Así lo manifiesta su madre, evidenciando una vez mas la disponibilidad positiva:

" ... un ordenador que hubo que comprar de bulla y corriendo porque nos dijeron que iba a

tener la videoconferencia para primeros de Octubre. Nos tuvimos que ir rápidos a Motril a comprar un ordenador, que nos asesoró C... Vino con nosotras a comprarlo. Tuvimos que comprar un ordenad y con los que or a prisa y corriendo porque venía la videoconferencia y no estaba el ordenador ... " (E5:13)

Dispuesto el ordenador en uno de los extremos del enlace, la casa, falta contar con el otro aparato, el de la clase. Estas son las palabras de su tutora al referirse al tema:

" ... se necesitabann para este caso, los adecuados y pudimos disponer de ellos gracias también pues al interés de la familia, del ayuntamiento y del centro,..." (E1:7)

La directora, al igual que se pronunció sobre la línea, lo hace sobre éstos:

" ... que los ordenadores eran viejos ... " (E4:8)

Aunque viejos son de los que dispone el centro y son los que se ponen a disposición de la alternativa, sin impedimentos, con los matices que expresa la tutora:

" ... porque era un centro que contaba conn y cuenta con muy poquitos ordenadores. La mitad que no funcionan, ordenadores ya antiguos, que este es otro motivo que tampoco los programas según el ordenador el modelo uno funcionaba mejor o peor. Yyy el centro ha puesto un ordenador a disposición de la clase. Ese ordenador estaba en la clase todo el día, no se podía sacar para el aula de informática y el aula de informática se quedó con nada y menos. Pero que el centro no puso ningún impedimento, ni para la fibra ni para el ordenador, nada. " (E1:7)

Al menos para comenzar la iniciativa, no demorarla en el tiempo como muestra de nuevo de tal disponibilidad, aunque con la intención de ser renovados. Así lo deducimos, de las palabras de la tutora:

La escuela en casa

" ... en el caso de los ordenadores, que sí, que sí, que se pongan lo ordenador, que ya ellos darán ell, mandarán el , mandarán el dinero para comprar otro Mmientras tanto que se usen esos." (E1: 13)

Ese continuo evitar impedimentos y proponer soluciones es el denominador común para la facilitación de medios e implicación de personas en la experiencia, como nos recuerda la maestra de la ONCE

" ...Hubo muchas cosas que se fueron hilando curiosamente y que dieron un resultado muy positivo aquí. " (E4:20)

Y aunque tal es la predisposición inicial hacia su viabilidad, la tutora nos advierte del sobrevenir con la siguiente expresión:

" ... Pero claro, las cosas de palacio van despacio, Entonces el ordenador todavía no llegó ... " (E1:13)

Opinión que retomaremos al abordar la novena dimensión, fijando nuestra atención en los problemas y dificultades que tal innovación hubo de afrontar.

A modo de síntesis:

El planteamiento fundamental que analizamos en esta dimensión es el siguiente: " si la alumna no puede ir a la escuela, la escuela sí puede llegar a su casa " . Idea que surge, en base a una experiencia de la que se tiene cierto conocimiento y considerando la propia potencialidad de las tecnologías.

De esta manera, se pretende asegurar no sólo la escolarización de la alumna, sino la socialización de la que se ve excluida al privarla de la primera. La administración educativa reconoce su viabilidad como factible y considera disponibilidad de recursos humanos (la tutora) y materiales (ordenadores del centro) para llevarla a cabo.

DIMENSIÓN IV .

FUNCIONAMIENTO

Planteada la alternativa educativa a través de videoconferencia y resuelta su viabilidad abordamos - desde esta dimensión - una serie de variables o factores que fundamentan la ejecución de la misma.

Cuestiones todas ellas derivadas del planteamiento anteriormente reseñado y que abarcan bien la fase inicial o de puesta en marcha propiamente dicha, bien el desarrollo, bien ambas fases.

Nos introducimos en esta dimensión recogiendo, en primer lugar, los espacios físicos, entornos, contextos (Escenarios) donde se hayan los protagonistas de la comunicación que se genera a través de la videoconferencia. Pasamos a relatar y describir el mecanismo o procedimiento de acceso entre ambos escenarios (conexión) y sus exigencias. Continuamos presentando un análisis de los recursos implicados, tanto materiales o técnicos (recursos) como humanos (agentes). Para finalizar presentamos la puesta en marcha – implementación - de la propia alternativa.

En este orden enumerado abordamos las cuestiones que configuran la presente dimensión.

IV. 1. Escenarios.

Con tal denominación nos referimos a los lugares físicos en donde los agentes - protagonistas directos de la comunicación bidireccional – se encuentran y llevan a cabo las actuaciones para que se produzca la interacción educativa y/o escolar.

Tres son los escenarios iniciales de los que se parte: el colegio (aula de clase), el hogar familiar (la habitación de la casa) y el centro hospitalario (habitación – aula hospitalaria). Reduciéndose en la práctica real de esta experiencia educativa a los dos primeros.

A) Escolar

En primer lugar, aunque el espacio físico por excelencia es el aula, el centro como entidad mayor se vio afectado. La posición del centro (aunque mas adelante sea objeto de análisis) va a servir de introducción a esta cuestión. Son las palabras de la alumna las que se refieren a este dato:

“ El centro en este caso la verdad es que e este caso se ha portado estupendamente. Porque después de pasar por algunos centros y

La escuela en casa

recorrer algunos, hay de todo en la viña del señor. El centro no ha puesto nunca ningún impedimento ... " (E1:7)

" ... El centro conoce el problema y ha puesto todo todo lo que podía ... Que han visto por lo que era y no ha habido ningún problema, por lo menos yo no tengo noticias de ninguno. (E1: 7)

Iniciamos – tras esta breve presentación - esta cuestión con el escenario físico del aula. Cada alumno/a en una clase ocupa un lugar. En este caso ¿dónde está el lugar de MMM en la clase? La propia tutora nos comentan que al igual que el resto de alumnos/as que asisten al colegio, esta alumna tiene:

" Su hueco, sólo que en lugar de ser un ... en lugar de tener su pupitre, su mesa y su silla, ella tenía su ordenador y su torre. " (E1:19)

Ella nos presenta la situación del ordenador

" Teníamos el ordenador eee delante, enfocado hacia ... Hacia la clase ... " (E1:12)

Su madre matiza la orientación dada en la ubicación de tal pupitre virtual:

" Enfocada totalmente, digamos, de modo afectivo, No estaba enfocado a la pizarra. Estaba enfocado a los demás alumnos. ... enfocado hacia sus compañeros. " (E5:35)

La altura del mismo también es considerada como se deduce de la afirmación de la tutora:

" Está encima de un armario mmm, bueno en un armario quemmm a nivel de la cintura..., Allí encima de frente a toda la clase. Ese el pupitre virtual. " (E1:16)

En tal ubicación, orientación y altura son dos consideraciones para que MMM. ocupe no sólo el espacio físico de la clase. La tutora y la madre añaden :

" ... el ordenador está puesto en una esquina de la clase, enfocado de manera que se vea lo máximo posible de la clase. (E5:35)

" ... Allí encima de frente a toda la clase. ... toda la clase lo está viendo ... No es que esté de lado ni mucho menos. (E5:16)

La clase de sexto cuenta con la presencia de MMM. desde ese pupitre virtual instalado, pues en palabras de madre y tutora:

" ... el pupitre del año pasado era ... ella tenía ... la cámara enfocada hacia los alumnos. " (E5:35)

" La imagen de MMM, se veía desde todos los ángulos. ... Los demás compañeros están sentados en una clase tradicional, pero ella en el ordenador, está de frente para que la puedan ver todos. Y la oigan todos. Umm. Y los altavoces son colocados también al frente. " (E1:19)

En tal pupitre MMM. presenta su imagen real, la del momento en que la conexión escuela – casa tiene lugar. Pero al mismo tiempo para que ella conozca el ambiente existente en la clase, es necesario recoger el entorno sonoro. Ello se hace a través del micrófono. Es un nuevo elemento del escenario de la clase, como en otras realidades podría ser la pizarra. La tutora comenta:

" ... el micrófono, primero era un micrófono fijo. ... Luego ya tuvimos un micrófono inalámbrico y ... de cualquier sitio del aula, pues puedes comunicar. " (E1:12)

Los compañeros asumen el nuevo escenario con la impronta virtual que venimos relatando. Y estas son las palabras de la tutora sobre ello:

" ¿Qué hace un ordenador aquí? (Preguntan) ... ¡bueno lo han traído porque vamos a conectarnos con vuestra compañera y va a seguir la clase como vosotros! ... Los primeros días. Luego era algo normal. ... están

La escuela en casa

acostumbrados (refiriéndose a los alumnos/as) al ordenador, a los juegos, a verlo, a la clase de informática, el verlo allí en la clase, y que aparece una compañera eso era una novedad. " (E1:19)

En ellos, en sus compañeros se produce una reacción positiva, la perciben como una alumna mas (cuestión que analizaremos más adelante) en ese escenario escolar donde tiene lugar el proceso. Y así lo manifiestan madre y la tutora:

" Ellos sienten que está allí. Y muchas veces, como siempre ha sido, entre comillas de los más estudiosos, ¿no?, siempre decía: ¿Y por qué me preguntas a mí?, ¡pues pregúntale a MMM! La mandaban a preguntarle a ella. " "

(E5:22)

" Y algunas mañanas pues cuando llegábamos, ya alguno lo encendía,... alguno ... ya se encargaba ya de darle al botón para encender el ordenador. ... Y si ... no estaba, ella ... (decían) ¿y hoy no nos conectamos? Eran ellos los que lo preguntaban. " (E1:16)

Otra cuestión a destacar en este escenario, es que ellos han de ser conscientes que aunque ellos la ven a MMM, ella no puede verlos como se refiere la tutora:

" Los estaría viendo y en el momento estaría viendo quien es el que habla. Qué es lo que está haciendo. Si alguien está levantándose o está haciendo otra cosa. Pero en su caso como no veía le describíamos cómo estaban. " (E1:)

Este es el perfil del escenario del aula a partir de la videoconferencia y que resumimos a continuación: Un pupitre virtual formado por pantalla, torre y altavoces frente a los alumnos para que éstos la vean y la tengan presente como una alumna más y posibilitar la interacción con ellos en la dinámica escolar. Y dadas sus circunstancias de ceguera, se recurre a la descripción de los elementos de la clase y la proyección de voces a través del micrófono para que puedan ser percibidas con nitidez en el otro escenario que a continuación describimos, su casa.

B) Hogar (Casa)

Este escenario completa la comunicación del contexto anterior. Entre uno y otro se configura la red de comunicación que hace posible la escuela en casa. Al igual que en el apartado anterior procedemos de forma introductoria a recoger el ambiente de la casa. Y este hecho (que mas adelante será de nuevo retomado) lo recogemos en las palabras de la maestra de la ONCE:

" Había en esas casa muy buen ambiente
... " (E4:10)

En ese contexto favorecedor de continuar el proceso escolar en casa, su pupitre, su mesa escolar o de trabajo nos la presentan, con ciertos matices, como a continuación describimos. La alumna nos describe la composición del mismo y la localización de los componentes. La madre refleja el recurso que ella utiliza para ayudar a MMM. Y por último, la tutora recoge el recurso que iguala a sus compañeros en relación a la tarea realizada (libreta = impresión).

" En mi casa, ... Pues una mesa grande. Me parece que tiene dos metros. Y sobre ella tengo la pantalla, unos cajones. Bueno, los cajones están debajo. Encima de la mesa está la impresora, los altavoces, los lapiceros, el la pantalla y el escáner. Y el ratón también, aunque ya no lo utilizo. Luego en, tiene como un cajón que se saca para fuera y está el teclado. Y ya debajo de la mesa está en la parte izquierda de abajo está la torre. Y en la derecha los, los tres cajones. " (E6:9)

" Su pupitre no es virtual, lo tiene de verdad. Pues lo tiene allí con todo.. Ella tiene allí su mesa con su ordenador, tiene escáner, ...
" (E5:35)

" Ella se sienta en un lugar muy amplio, con una tiene una gran mesa, con su ordenador allí, con su impresora ..". (E1:11)

Es el lugar que ocupa MMM. mientras lleva a cabo su trabajo escolar. Pero este escenario, al igual que el anterior lo van a definir una serie de elementos o características que le dan singularidad.

La escuela en casa

La primera de ellas es la realización del propio trabajo, madre y maestra de la ONCE reflejan:

" ... pues desde ahí ella, pues tenía sus deberes que se los mandaba la maestra... " (E1:11)

" ... su impresora, porque necesitaba imprimir tareas escritas ... y las imprimía y luego me las entregaba o las mandaba directamente al colegio. " (E1:11)

La segunda característica que define el escenario de la casa es que ella siente la realización del trabajo escolar rodeada de sus compañeros. Al igual que en el escenario anterior sus compañeros sentían la presencia de ella. Y sobre ello, la madre dice:

" ... ella no los veía pero era muy consciente de que a ella sí la estaban viendo. " . (E5:23)

Conoce quienes están en clase porque según la alumna::

" ... porque pasaban lista. " (E6: 7)

Porque ella demandaba y preguntaba sobre ellos, como reflejan madre y tutora:

" ¿Mamá quien se ve? Y ¿qué hace? Yyy y ... ella quería saber en todo momento qué estaba pasando en la clase, ... " (E5:23)

" Y preguntaba Y ¿dónde está o cómo está? ... Si cambiamos alguno de sitio ... también lo pregunta también ... " (E1:19)

Porque se le presenta la situación de la misma, así lo recoge la tutora:

" Le decíamos cómo estaba situado cada uno. Quien estaba sentado en qué sitio, al lado de quien o detrás. ... Le decíamos lo que teníamos en la clase, cómo estaban puesto, como estaba colocado. Y a ella la veían ya. Pero para que ella tuviera una idea. Pero que a

ella le gusta también. Y le decíamos si habíamos cambiado algo, para que se fije. Le hacemos la descripción del sitio. ... Tiene una descripción dónde está cada cosa. ... Si cambiamos alguno de sitio por ejemplo. Pues ahora ya no está. Está en otro lado. Está al lado de Fulanito, de Menganito para que ella se sitúe. " (E1:21)

Porque aunque no los vea, los identifica. Madre e hija al respecto aportan:

" Ella las voces las reconoce, y cuando estaba la maestra explicando...Había dos o tres niños que eran muy jaleosos y eran repetidores, que no habían estado nunca en la escuela con ella. Estaban repitiendo sexto, pero no habían estado en la escuela con ella. Pero ella los conoce ... Y decía: ¡Jó mamá , ya está C... molestando otra vez! ¡... Pero ella sí sabía que era C... ¡Mira ese es el huevo!, porque todos tienen sus apodos ¿no?. ¡Ese es el huevo! Y yo decía: ¡nena pero si tú noo.!.. ¡Que sí!, que es... Ella sabía quien era. " (E5:24)

" ... Las que más me costaban diferenciar eran dos ingleses. A k. y a T. " (E6:7)

En este ambiente virtual, rodeada de sus iguales situamos el escenario casa en el se desarrollará el trabajo escolar que el resto de sus compañeros lo harán en el escenario anterior..

C) Hospital

MMM alterna durante el curso períodos de hospitalización con alta en casa como ya hemos mencionado. El hospital no estableció comunicación a través de videoconferencia con el colegio durante los períodos de estancia, aunque cuenta con los elementos o requisitos descritos más arriba: ordenador, cámara, escáner, impresora, línea analógica, madre y maestra de la ONCE consideran que ésta hubiera sido beneficioso:

" ... yo creo queeee, desde el hospital hubiese sido bastante bueno porque la época

La escuela en casa

que pasó en el hospital fue un época un poco peor ¿no? ... Pero el tiempo que ha estado en el hospital, recién operada yyyy y con el tratamiento, que vomita, que se encuentra peor, con una cosa así, hubiera tenido menos tiempo de pensar en ella. Hubiera estado más distraída.
" (E5:23)

" ... ese es el reto. El hospital, los días que esté hospitalizada y si se tiene que volver a quedar en casa una temporada desde casa. De manera que no haya interrupciones en el proceso. Y bueno, que pueden ser muy frustrantes para la niña. " (E4: 22)

En este escenario ha tenido lugar el desarrollo de otros contenidos, como analizamos en la(s) dimensión(es) correspondiente(s) al hacer mención al hospital y al aula escolar del mismo.

IV.2.- Dinámica virtual (Conexión de contextos)

El proceso e/a que analizamos requiere la comunicación bidireccional entre la casa y la escuela, a través de fibra óptica como ya hemos comentado. Por consiguiente, la dinámica generada de la misma será de componente virtual. Y en este sentido analizamos tal dinámica. O de otra manera: el mecanismo de conexión entre los contextos (establecimiento de comunicación), la capacitación o preparación de los agentes para llevarla a cabo y, finalmente, la práctica o uso de la misma.

A) Establecimiento de comunicación

Con tal título nos vamos a referir al punto de partida de la conexión entre ambos contextos. Por similitud escolar, equivaldría a la apertura de puertas y toque de sirena.

Ya hemos comentado la decisión de red, de transmisión de señales: la fibra óptica. Y que retomamos para introducirnos en el tema. Así lo expresa la tutora:

" ... en este caso fue fibra óptica porque no había la ADSL, aquí en el pueblo, .. ." (E1:13)

Por consiguiente tal opción va a configurar el establecimiento de las comunicaciones. Limitándose éstas exclusivamente centro escolar – hogar, sin

posibilidades de comunicación entre MMM. y sus compañeros desde sus casas o la comunicación de MMM. con otro punto en que se encontrase (entiéndase hospitalización, tatamientos...). Así lo afirma la tutora:

" Entonces el medio es la fibra óptica ... Al poco tiempo ya se instaló la ADSL. Y ahora pues de hecho seguimos conectados escuchamos o nos hablamos todas las tardes. Y por medio del ordenador, con internet. Y eso lo puede hacer con cualquier niño, con cualquier persona que tenga internet en su casa. Eso porque hay un montón de programas para comunicarse como los de mensajería y lo puede hacer con cualquiera. " (E1/2:20)

De cualquier forma, tal decisión y acometida técnica, logró dar un primer paso importante y trascendente (la conexión casa – escuela) y retomar el proceso escolar como la tutora dice:

" ...se consiguió esta fibra óptica, se instaló y desde que la tuvimos, ... pues continuó la niña con las clases como siempre." (E1:1)

Un medio desconocido para la maestra que se responsabiliza de llevar a cabo la conexión, como reconoce:

" ... que es para mí es un mundo también aparte ... " (E1:13)

" Como este caso no he tenido ninguno ... " (E1:6)

Aunque afirma que no tiene dificultad:

" ¡No!, no la hay, ... " (E1:13)

Dispuesto el ordenador en la clase y en la casa, el establecimiento de conexión se produce del siguiente modo, según nos relata la propia tutora:

" ... a las nueve nos conectábamos, o empezaba uno o empezaba otra. El primero queeee ¡ya estaba! y ya a partir de ahí ... " (E1:17)

La escuela en casa

La iniciativa de conexión es indistinta bien por parte de la niña o bien por parte de la maestra. En este último caso nos explica:

" ... nos conectábamos ya a las nueve. Ya entraba yo cinco minutillos antes para que el ordenador que se lleva su tiempo estuviera preparado al entrar. Yyy ... " (E1:27)

Con la siguiente descripción de los pasos:

" ... Es llegar a clase, darle al botón. Según se va caminando, antes de llegar a la mesa, le das al botón del ordenador para que eso vaya empezando, se vaya abriendo ... " (E1/2:9)

La maestra prevé que " el toque de sirena de entrada " se adelante para MMM. para hacerlo coincidir con el de la escuela, según deducimos de las palabras anteriores y las que a continuación transcribimos:

" ... Luego llegan (físicamente los alumnos al aula) , se van sentando y mientras se van sentando pues ya está la pantalla. Ya estamos con la comunicación. ... " (E1:29)

Cuando la iniciativa de conexión no parte del centro, de la clase, sino de la propia alumna, ésta sobre el mecanismo de conexión dice:

" ... Y entonces pues me conectaba yy ya está. Y ya está, empezábamos la clase. " (E6:8)

Si bien hubo de aprender, para hacerlo de forma autónoma, pues necesitó la ayuda de su madre, como ésta lo hace explícito:

" ... pues a lo mejor...Las primeras veces no sabía ... " (E5:27)

También la conexión se hace por iniciativa de los propios compañeros de clase, como nos comenta la madre y la propia tutora:

" ... ellos llegaban y entraban y encendían el ordenador ... " (E5:21)

" ... Y algunas mañanas pues cuando llegábamos, ya alguno lo encendía, ... " (E1:16)

" ... entrábamos a las nueve, alguno que entraba la primera, ya se encargaba ya de darle al botón para encender el ordenador. " (E1:16)

Sobre todo, nos relata la madre, cuando MMM. no estaba:

" ... los niños estaban esperando a que MMM conectara. MMM a veces ... llegaba cinco minutos o diez minutos más tarde, ¿no? ... " (E5:21)

Y con un proceder tan simple y sencillo, como lo testimonian las palabras de la tutora, de la madre y de la propia alumna se establece la comunicación. Se inicia, de esta manera, día a día la alternativa escolar, se reduce el vivido por MMM. y se recupera el desarrollo escolar de la alumna en el contexto de su clase ordinaria: aislamiento

" ¡ Sí !, simplemente que es ... Y eso se ve cuando uno lo cuenta y lo ve desde fuera, se ve como sencillo. " (E1/2:9)

Teniendo lugar a veces inconvenientes, contrariedades, imprevistos de la tecnología al ejecutar la conexión, como las siguientes, expuestas por parte de la madre:

" ... Empezaba a conectar, Mientras abrían y no abrían Mientras arrancaba el ordenador de la clase porque ... mientras el ordenador... (se encendía) " (E5:21)

" ... a lo mejor abrías, ¡pues anda!, ahora no se oye hoy ... " (E5:21)

Que tendremos ocasión de exponer, con cierto detalle, en la dimensión correspondiente.

B) Preparación

Afrontar tal reto, donde sobresalen términos y vocablos tecnológicos como los que acabamos de mencionar (conexión, virtual, red analógica, ADSL, fibra óptica...) puede pensarse, a priori, que requiere por parte de los agentes implicados - en la puesta en marcha de tal reto - conocimientos específicos y especializados del campo tecnológico e informático.

La escuela en casa

¿ Es realmente así en este caso? De ello nos ocupamos a continuación, a partir de los testimonios directos de los agentes implicados en tal empeño educativo.

La primera impresión puede ser de preocupación, de creer no saber afrontar el empeño, de pavor o espanto, como nos lo describe la tutora:

" Asusta un poco. Asusta un poco pero por el desconocimiento ... " (E1/2:9)

Desconocimiento que tiene la propia alumna, cuyo testimonio hemos recogido líneas mas arriba, y para superarlo demanda ayuda, cooperación:

" ... yo al principio pues, ... no entendía muy bien. Entonces pues yo decía: ¡Mami, ayúdame o enséñame!. Entonces pues ya me ayudó ... " (E6:8)

Ayuda que se le ofrece, en términos de formación o preparación en algo nuevo, para que ella pueda valerse por sí misma y retirar la dependencia inicial. Así nos lo justifica su madre y su tutora respectivamente:

" ... hasta que ella supo cómo llegar allí. Una vez que ya sabía cómo llegar allí. Pues ya está. " (E5:20)

" En los primeros días com, la novedad, como con todo. Eso lo necesitamos también nosotros, cuando estamos aprendiendo a usar, a lo mejor, algún programa. Eso sí. Pero después ya estaba, simplemente ¡ella! Autónoma?: ¡Sí! " (E1:11)

Requiere, sin duda, cierto conocimiento aplicado para moverse desde tal estructura tecnológica. MMM. lo reconoce:

" ... Tenía que saber informática, ¡claro! ... " (E6:4)

Conocimientos básicos, según se desprenden de sus propias palabras al describir lo aprendido sobre el tema:

" ... para lo lo que es esencial yo me lo sabía ... " (E6:4)

" ... Pero luego ya lo las cosas así maas, que no son ¡vaya que no son lo principal! " (E6:4)

Y que nos relata con la siguiente precisión:

" ... como encender el nesmi, el nesmit, ¡vaya! ... " (E6:4)

" ... Abrir el programa ... y conectarse ... " (E6:4)

" ... Escribir la dirección, ..." (E6:4)

" ... las cosas del yauu, etcétera, etcétera ... El yau consiste en, es un programa de la ONCE que te dice todo lo que hay en la pantalla del ordenador, yyy entonces ya pues un ciego se puede mane manejar con un ordenador, porque si no, no habría manera (manifiesta una sonrisa) . " (E6:4)

La familia también se ve salpicada por la necesidad de adquirir unos conocimientos - del campo tecnológico e informático - que sustenten la ayuda a su hija. Así lo entiende la tutora:

" Las personas, por ejemplo en la casa, tienen que saber como funciona el II, la el programa para poder comunicarse ¿unm?" (E1:12)

También se requiere cierta preparación a los docentes, a los maestros que debieran trabajar con MMM. desde este sistema. Así lo confirma su tutora:

" ... Claro que como este caso se necesitan además de los medios la preparación un poquito por parte, por las dos partes, ... " (E1:6)

Que ella reconoce estar un poco " en la onda de la informática " al afirmar:

" ... yo ya conocía el programa ya estaba puesta al día con estos programas de internet ... " (E1:2)

La escuela en casa

Porque - utilizando las palabras con las que se refiere a ello, la maestra de apoyo - en los docentes, - igual que antes hemos comentado en la alumna - crea:

" ... Un poco de incertidumbre, ¿no? ... "

(E3:3)

" ... En un principio, ... el miedo a lo desconocido ... " (E3:3)

Y bien por ese miedo, esa incertidumbre, o por desinterés ante el tema se desentienden, como afirma la tutora:

" ... hay también compañeros (docentes) que como en cuestiones de informática que no y no saben ni les interesa, ni están interesados ... cuando uno no sabe se pierde ... " (E1:6)

O bien como manifiesta la compañera de apoyo:

" ... Porque aunque veías que era una cosa novedosa, una nueva tecnología, aplicada a la educación, pero no sabías qué alcance tenía, o qué iba a necesitar de ti, ¿no? ¿Que tenías que ponerte al día?, o si tenías que aprender cosas nuevas.... " (E3:3)

O como considera también la tutora, con ellos ocurre que:

" ... había compañeros por ejemplo que que les costaba más trabajo ... pero si no lo conoces, pues te pierdes un poco ... " (E1:2)

En cualquier caso, la tutora, afirma y reconoce:

" ... al principio nos parece mucho ... "

(E1:12)

" ¿ Y este programa?, ¿cómo funciona? ..."

(E1:12)

" ... Pero que uno, si no lo ha hecho antes ummm cuesta al principio un poquillo de trabajo. " (E1:6)

Pero que, pese al susto y la estampida previa a las tecnologías involucradas en esta alternativa, la propia tutora confiesa reiteradamente:

" ... La verdad en este sistema no se necesita tanto, simplemente aprender cuatro cosas básicas y ya está ... " (E1:6)

" ... a veces nosotros **puede de no conocerlo**, pero luego vemos que no es para tanto ... " (E1:6)

" ... que no es tan difícil como parece ... " (E1/2:9)

" ... Una cosa sencilla ... " (E1:6)

" ... vamos, son cuatro cosas básicas ... no hay dificultad! " (E1:12)

" ... Aunque uno no se haya puesto nunca, simplemente ponerse, que ... y hablar, pero son cuatro cosillas, que luego ya. Y echas un par de veces es coser y cantar ... " (E1:12)

Para ella, en tal proceso de aprendizaje, lo más importante es el interés y la voluntad, según deducimos del siguiente mensaje manifiesto:

" ... si no tiene interés en prepararse un poquillo ... " (E1:6)

" ... cuando uno se tiene que poner entonces uno se echa un poco a temblar ... nos asusta eso. Y yo lo digo por mí, porque yo antes no quería saber nada de ordenador. No quería saber nada, ¡ufffff! ¡ " (E1/2:9)

En tal simplicidad de preparación y formación tecnológica coincide la madre:

" Es muy fácil ... " (E5:20)

Ella nos lo demuestra a través de la siguiente comparación:

La escuela en casa

" Yo podía abrírselo, pero igualmente mi niño con seis, con siete años, sin saber ná de informática se lo abría también. Porque el tenía que ir con el ratón y tocar las casillas que eran y ya está. Ella ¡no!, porque ella tiene que hacer combinaciones de teclas, para llegar a donde va, porque ella el ratón no lo usa. " (E5:20)

La tutora - desde su experiencia previa - nos sintetiza los conocimientos o destrezas necesarias:

"Bueno yo como ya sabía como funcionaba el programa, ¿no?, simplemente con encender el ordenador ya estaba. Y para recibir la, lo que ella nos mandaba, por ejemplo la tarea que nos mandaba, para recibirla y leerla pues abrirla ... " (E1:12)

Que al contrastarla con la práctica adquirida en el desarrollo de esta alternativa, mantiene el mismo esquema:

" ... el maestro que estéee enn en esa clase, pues a ver cómo funciona (se refiere al programa). Simplemente encender el ordenador y encender el programa. " (E1:12)

Pueden darse dificultades mayores, como la tutora reconoce su existencia, (y que abordamos en otro apartado específico) mas allá la propia aplicación de la tecnología a la educación:

" ... porque a veces se iba (el ordenador, la línea, la imagen...), sobre todo al principio, se iba la comunicación, o se bloqueaba, no sabíamos que pasaba ." (E1:12)

Para ello habría que contar con el profesional: el informático. Cumplirá con su cometido profesional, como afirma la tutora, para que los aspectos docentes - aplicados desde este campo tecnológico - no se vean perjudicados, por nuestro básico conocimiento. Y esta experiencia contó con él para solucionar los problemas que iban surgiendo, como testimonia la tutora:

" ... el informático es una persona que sepa (se entiende que domina su campo profesional) ... " (E1:15)

" ... Luego había un muchacho, del pueblo, el informático del pueblo, que era el que estaba - de vez en cuando - entre el ordenador en su casa y el del colegio ... " (E1:12) :

Estima que el maestro debe dedicarse a la docencia (" zapatero a tus zapatos "), utilizando las tecnologías como recurso, al comentar con seguridad:

" ... nosotros que no tenemos idea de informática, solamente de usar los programas, pero no hay otra cosa ... " (E1:15)

Aún cuando:

" ... a lo mejor son cosas muy sencillas . " (E1:15)

C) Adaptación (Práctica)

" Cuando yo ya me conecté, yo ya sabía mucha informática ... " (E6:4)

Desde la concepción de la idea hasta la conexión real se produce un tiempo que permite asimilar la opción educativa para ponerla en práctica, por parte de todos los potencialmente implicados, y tomar partida en la misma.

Esta frase de la alumna, con la que abrimos este capítulo, nos introduce en los ajustes, adaptaciones, modificaciones de usos y costumbres que se introducen en el día a día de la clase, para avanzar hacia al fin perseguido.

Adaptación que va a presentar como rasgo identificativo la superación de lo novedoso, de lo extraño, para convertirlo en normal. Entiéndase tal vocablo como norma, costumbre y rutina a partir del establecimiento de la dinámica virtual que estamos tratando. Así lo reconoce la tutora y la madre, quienes viven día a día mas directamente la conexión:

" ... La novedad de los primeros días ... " (E1:24)

" ... al principio pues claro: ¡la novedad! " (E5:22)

" ... y después todo igual para todos ... " (E1:24)

La escuela en casa

" ... Bueno, llegó a ser algo normal ... "

(E1:24)

Novedad que provoca revuelo en la clase, siendo consciente de ello la tutora:

" ... los compañeros (se está refiriendo a los alumnos) ... los primeros días, con la novedad estaban un poquillo, eso, no inquietos, pero les hacía gracia, era la novedad, estaban más distraídos, umm ..." (E1:16)

Estructura que requiere y precisa adaptarse al efecto de proyección y transparencia que la conexión escuela - casa conlleva. Así lo manifiesta su madre:

" ... yo siempre he procurao no ponerme donde me vean. ... Si están viendo que uno se asoma, que otro sale, que otro entra, pues están pendientes del ordenador en vez de lo que están haciendo. Entonces yo he procuraba interferir lo menos posible. " (E5:21)

Tan novedoso planteamiento, puso a prueba tal conexión para que niños y familias conocieran el alcance implícito y se acomodaran a él. Así lo manifiestan

" ... alguna ocasión que he visto yo a la madre de alguna niña por allí, he enfocado yo la cámara y he dicho: ¡mirad! Algo, no recuerdo lo que era . Dicen: ¡Ay!, ¿de verdad nos están viendo? Dicen: ¡Claro que sí! " (E1:24)

" ... un día, ... ¡Veréis que os van a ver! Y ellos no saben que los estaban... No lo sabían. Bueno, yo se lo dije. Y ellos se quedaron un poco unn: ¿De verdad que nos están ven? Dice ¡Síii! Dice: ¡Cuéntales a quienes estás viendo! Yo enfoca,iba moviendo la cámara y oía a la madre de MMM decía: ¡Está Fulanito, está Menganito,esrtá..! ¡Ayy!, ¡pues es verdad que nos ven! Dice: ¡Claro que sí!. ¡Les van a tener controlados ahora! ¿Vamos a pasar a los papás

por ahí todas las mañanas para que os controlen! " (E1:24)

" Los primeros días se asomaron para ver y algún día pues . ¡Ah! Un día quee, el día que vino precisamente la madre de esa niña estaba regañando la tutora a la niña. Y luego la madre le dijo es que te he visto. Y ahora decía, es que ahora no puedo morderme las uñas porque mi madre me lo dice. Que no era aas, así porque no iba a estar enfocando la cámara a ella, vamos, mordiéndose las uñas. " (E5:22)

Deducimos, pues que el "ambiente" de MMM., su escenario y - más aún - el "ambiente de la clase" se transmite, superando el control de los cuatro paredes del aula que el acto docente contiene, como nos muestra la experiencia relatada por la tutora y madre respectivamente. Tal hecho pudiera permitir o provocar la inhibición, la vergüenza, el reparo... de los agentes implicados. Estas son las manifestaciones tanto de la tutora como de la madre:

" ... luego se les olvida ... al principio se quedaban un poquillo cortados, les daban un poco la risa, pero luego se les olvidó ya. Y luego nos conectamos al día siguiente y ya ni se acordaban si los veían si no los veían. " (E1:24)

" Nooo!, vamos yo desde mi casa no se ha visto (inhibición corte en ralción a los niños) ... Lo hemos vivio con naturalidad." (E5:21)

" ... Pero no porque me inhibiera a mí que me vieran ... (respecto a su propio reparo) " (E5:21)

" No hay inhibiciones ... " (E1:24)

" No! Porque la cámara está enfocada a la clase. Y de todas formas la cámara a nosotros como ella a no nos veía, la podíamos tener apagada, que no era... Simplemente estaba allí para que ellos la vieran y a veces " (E1:25)

La escuela en casa

Pero que se habitúan a la situación y desaparecen tales manifestaciones por parte de los niños, para trabajar con normalidad, como se hace eco la tutora:

" ... se mantiene lo mismo ... veían ... la compañera allí, pero era una compañera más ... "
" (E1:24)

" ... lo que importa es que los compañeros la vieran a ella , como ella no nos puede ver a nosotros no nos hacía falta una cámara. Entonces a veces estaba encendida y a veces no. Según como coincidiera ... " (E1:24)

Adaptación desde la práctica, confiesa la tutora, hasta tal punto que:

" ... Y si yo estoy en algún otro lado, explicando algo y no me doy cuenta, ellos decían: ¡Maestra!, ¡la pantalla! Y ya y la ponían o alguno se levantaba ya movía el ratón para que volviese a ver. Escuchar se escuchaba lo mismo ... " (E1:16)

IV. 3. Implicaciones

La puesta en marcha y el funcionamiento de la alternativa educativa, además de los escenarios y la conexión propiamente dicha, requiere de este otro factor o elemento que analizamos, desde la siguiente perspectiva: compromiso de agentes (recursos humanos), áreas o programas implicados y recursos específicos puestos en juego.

a) Agentes

Analizamos, en este punto, los profesionales que - según el grado de compromiso adquirido con esta opción alternativa e innovadora – han condicionado y determinado su puesta en marcha, funcionamiento y proyección.

Como presentación, valgan las palabras de la tutora, mostrando la predisposición a implicarse en el tema por parte de distintos agentes:

" ... pudimos disponer (refiriéndose a los medios para hacer realidad la videoconferencia) ... gracias interés de la familia, del ayuntamiento y del centro, ... " (E1:7)

Por tanto, deducimos que no se circunscribe el efecto de implicación únicamente al centro, a los docentes. Familia y otros profesionales se ven involucrados para el éxito de la misma. De entre éstos últimos, que ya hemos hecho mención, destaca:

" ... el informático del pueblo ... " (E1:12)

Su papel y función nos lo describe la tutora:

" ... no somos expertos en informática, ni en programas. Sabemos usarlos y ya está ... nosotros (se refiere a los maestros) que no tenemos idea de informática, solamente de usar los programas, pero no hay otra cosa ... " (E1:15)

" ... en cómo funcionan o porqué no funcionan eso ya, es harina de otro costal. " (E1:15)

" ... porque a veces se iba, sobre todo al principio, se iba la comunicación, o se bloqueaba, no sabíamos qué pasaba Ni reiniciando el ordenador no funcionaba, Y entonces pues el muchacho iba a ver que es lo que pasaba. " (E1:12)

" Aquí el informático que era el que se encargaba de ir a aun la, a la casa a ver queé es lo que pasaba con el programa ... " (E1:15)

La ONCE también se implica en la puesta en funcionamiento de la alternativa y en su desarrollo, al trabajar aspectos necesarios para que MMM. pudiera desenvolverse desde ella: programas informáticos y braille fundamentalmente. Así nos lo manifiesta tanto la tutora como la propia alumna, en las siguientes declaraciones, respectivamente:

" De la Once sí venían dos personas venían a su casa. Los miércoles, ... Una ... Venía a ayudarle, a enseñarle a manejar el Braille, los programas, todo." (E1:29)

" ... venía los miércoles un informático de la ONCE a enseñarme las cosas del programa este: yau ... " (E6:5)

La escuela en casa

Otros profesionales de la ONCE intervienen, con menor peso directo en la alternativa, pero que indirectamente repercute al trabajar distintos campos específicos propios de cada uno, por la ceguera y que nos ocuparemos en otra dimensión de manera específica.

La propia alumna es agente implicada en esta tarea, así nos lo argumenta su madre:

" ... ella lo que quería era que ellos vieran que ella seguía el ritmo de ellos y sabía lo que, lo que ellos estaban haciendo. " (E5:42)

Y junto a la alumna, cobran especial relieve los docentes que imparten clase en el grupo de alumnos, como comenta la tutora:

" Pues aquí intervinieron los profesores del aula, los profesores del curso, Sin mas porque era eso, era un niño más del curso, un alumno más ... " (E1:15)

En particular, ella misma, que no vamos a analizar aquí, pues tendremos ocasión de conocer sus actuaciones en la siguiente dimensión. Pero aunque potencialmente éstos, "los profesores del curso" pueden implicarse en el tema de la conexión virtual, no todos logran comprometerse, bien por actitud personal o bien por las dificultades del área que imparten. Por tanto la competencia de ellos es desigual y la alternativa, en su funcionamiento, se ve limitada. Esta realidad es expuesta por la madre de la alumna:

" ... cuando ya te salías deee, de lo que eees las clases de la tutora, los demás pues... Algunos porque no tenía muy buena disposición y otros porque les daba un poco de reparo, les daba corte, ¿no? .. " (E5:28)

En relación a la actitud, evidenciamos el caso del profesor de inglés El maestro de inglés, pese a no oponerse al principio, como nos indica la propia alumna y describe la madre:

" Se conectó, pero decía: ¿me oyes? Sí. Entonces dejó el micrófono en lo alto la mesa y no volvió a tocarlo. " (E6:16)

" ... Llegaba la hora de inglés ... Encendía el ordenador ALL. y lo dejaba en la clase. Tal

como ALL. lo dejaba, pues, él no lo tocaba ... " (E5:28)

Al principio se lleva a cabo así, testimonia la madre:

" ... No se oponía pero tampoco colaboraba ... " (E5:31)

" ... Pero, claro, un maestro normalmente no se queda al lado del ordenador. Está pallá, está pacá. Viene, va,. Entonces daba la clase. el maestro pasaba de coger el micrófono, se lo dejaba encima del ordenador. Le faltaba pues eso: disponibilidad ... " (E5:28)

Acabó rechazando – deducimos - su compromiso con la alternativa, según nos describe la tutora y la madre respectivamente:

" ... El maestro de inglés tampoco entendía mucho del ordenador, y decía es que esto cuando se bloquea yo lo dejo ya ... Entonces él, claro, cuando le pasaba esto, ya dejaba el ordenador . " (E1:21)

" ... el maestro de inglés no estaba muy ... Le incomodaba el ordenador. No era muy afectivo para eso y ¡no! ¡Pasó del tema! ... " (E5:28)

Argumentando finalmente, según la madre:

" ... El maestro de inglés que había nooo, ¡que no! Que él decía que la niña estaba mala y que ya tendría tiempo el año que viene deeee, de estudiar. Y ese no era... Que ella no estaba en clase y por tanto él no la consideraba alumna suya ... " (E5:31)

En esta línea de implicación negativa de los docentes, están los que imparten las materias de Música y Religión. Para situarnos del compromiso de tales docentes ante la alternativa, recogemos las palabras de la propia alumna:

La escuela en casa

" ... En religión que la maestra ni siquiera cogía el micrófono, ni siquiera lo cogía. Y en música me ignoraba. " (E6:16)

Matizadas por las de la tutora, al referirse al docente de Música:

" ... En música era un poquillo mas, mmm difícil porque pasaba lo mimo. El compañero, cuando se bloqueaba el ordenador, pues se bloqueaba. " (E1:15)

En cuanto a la menor implicación de otros docentes no por su postura, sino condicionados por la materia que imparten está la propia tutora (respecto a las matemáticas y a la artística), y el profesor de educación física. Si bien ambos manifiestan actitud positiva por rentabilizar la alternativa virtual, de lo que nos ocuparemos en el siguiente epígrafe, al centrar el tema de las áreas y programas.

Si hemos, anteriormente, hablado de la alumna, los compañeros también colaboran en el funcionamiento y desarrollo de tan novedosa alternativa escolar. La maestra de la ONCE nos hace llegar el comentario de los compañeros:

" ... Y tú te acercas a un ordenador y ahí está MMM, pero ¿nos escucha de verdad?, ¿esto cómo es?. ¿cómo le hablo?, ¿le tengo que hablar más alto?, ¿más bajo?, ¿mee? Si yo estoy en mi sitio y hablo ¿MMM. me ha entendido? ... " (E4:14)

Ésta requirió rodaje como nos afirma la maestra de la ONCE:

" ... necesitábamos un tiempo de rodaje. " (E4:14)

" ¡Es que era todo muy nuevo! ¡Era muy nuevo! ... " (E4:14)

Pero sobre todo aprendizaje y compromiso con la actitud reinante. Y se logró en los compañeros. Así fue, según nos explica la maestra de la ONCE:

" ... veían que ALL. las hacía. Ojo eso es muy importante. Está supercomprobado. Que los niños imitan la actitud del profesor y la de ALL. era muy positiva y muy buena. " (E4:19)

" ... Y si no lo hacía ALL., los niños como te he dicho antes imitan al tutor. Si los niños veían que ALL. lo hacía tres veces, la cuarta vez lo hacía el niño, el compañero ..." (E4:19)

Pero de entre todos los agentes implicados, un papel comprometidísimo en la alternativa que se pone en marcha, en pro de su buen funcionamiento y aprovechamiento es el de la familia. Personalizado éste en la figura de la madre. Así lo reconoce la tutora y la maestra de apoyo respectivamente:

" ... Que eso es trabajo no solamente de la niña y del maestro. También aparte del trabajo desde casa ... también fue trabajo de la madre, ¿umm? ..." (E1:26)

" ... la madre ha sido una tarea ¡vamos!, excelente, ¿no?. Muchas noches de acostarse tardísimo para adaptarle al ordenador, las actividades para su hija, de resumirle un tema. Bueno, ha sido un trabajo excepcional, ¿no? ..." (E3:9)

Su trabajo pues, se centra en las siguientes direcciones:

- a) Aprender: ir adquiriendo los conocimientos precisos para el funcionamiento. Asimilándolos a la par que la alumna, e incluso por delante de ella a fin de transmitírselos para que el proceso didáctico no se detenga. Son claras y directas las manifestaciones de la maestra de la ONCE al respecto:

" ... La madre va paralela. Al día. Totalmente. ¡Totalmente, totalmente! Va aprendiendo braille, va aprendiendo informática a la vez que la niña. Sí. Igual. " (E4:13)

- b) Preparar el material base, de trabajo, en el formato correspondiente. Es el equivalente a los libros del resto de los compañeros. Para ello dice la propia madre:

" ... Entonces ella tenía sus libros ahí y yo les iba escaneando ... yo le escaneaba el libro ... " (E5:34).

La escuela en casa

Y corrobora la propia tutora:

" ... entonces tenía el escáner, la madre pasaba las noches, escaneaba los temas para que la niña pudiese seguir también la clase como los demás ... " (E1:26)

" ... escaneaba los libros de la niña para que fuera encontrando las páginas y los ejercicios. " (E1:26)

Para que pudiera responder al trabajo de clase desde su medio, el ordenador, con idéntico contenido que el de sus iguales, nos revela la madre:

" Siempre un tema por delante ... , ¿no? ... " (E5:34).

c) Llevando a cabo las adaptaciones necesarias:

" ... Y le quitaba sus dibujos o si había algún dibujo que de verdad lo necesitaba para hacer los ejercicios, yo le hacía entre paréntesis una descripción de ese dibujo ... " (E5:34).

d) Y organizarlo en archivos, pues éstos sustituían al formato texto impreso (libros o material curricular) que manejaban sus compañeros en el aula:

" ... y lo guardaba en una carpeta dentro del ordenador. Entonces su programa que le lee, cuando llega donde hay un dibujo le dice: imagen." (E5:34)

A partir de ahí, vía videoconferencia, MMM. podría acceder al texto, ejercicio o página, que trabajaban en clase:

" ... Entonces ella buscaba en su ordenador... " (E1:26)

B) Áreas y programas

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

Existe una correspondencia lógica entre el compromiso de los agentes (fundamentalmente del sector docente) y las áreas y programas curriculares implicados.

Pues afirma la tutora que no todas las áreas curriculares son atendidas por este sistema:

" En algunas no ... " (E1:15)

" ... Por ejemplo educación física no, porque no tiene objeto ... " (E1:15)

" ... ¡Hombre educación física no se! Si la clase es en el patio pues no. No te llevas el ordenador al patio. " (E1:23)

" ... Inglés y Música. Que era lo que costaba un poquillo más. Por ejemplo en mate, con el inglés es que no oía , aunque les ponía el casset. Y eso otro idioma no oía bien y entonces se hace más difícil. Se hacía un poquillo más complicado." (E1:21)

" La clase de matemáticas tampoco nos conectábamos ... " (E1:22)

" Las demás clases perfectamente ... Plástica por ejemplo lo que hacíamos...Ella no tenía Plástica. Bueno tenía su asignatura de Plástica. Ella tenía que hacer sus láminas. Y sus láminas tenían mucho trabajo manual ... " (E1:13)

" ... Las matemáticas aparte ... se ha trabajado también. Lengua, Geografía, ¡bueno! Conocimiento del medio. Lengua y Conocimiento del medio. Más que por ejemplo Música, Educación física, Religión, Plástica. ... " (E1:30)

De entre ellas dos, matemáticas e Inglés, se reconsideran especialmente trabajarlas desde la videoconferencia.

En relación a la primera, las matemáticas, se desestima por su dificultad comprensiva, proponiendo como alternativa, en este caso, el trabajo directo con la maestra de apoyo del centro, como analizaremos más adelante.

La escuela en casa

Respecto al inglés, materia considerada conveniente, según madre y tutora respectivamente:

" ... La hora (podemos traducir como la asignatura) de inglés también, que hubiese sido una hora bastante importante ... " (E5:28)

" ... El área de inglés, que también la considerábamos importante ... " (E4:10)

Presenta problemas técnicos al ponerse en marcha, según la tutora:

" ... con el inglés es que no oía , aunque les ponía el casset ... no oía bien y entonces se hace más difícil. Se hacía un poquillo más complicado ... " (E1:21)

Se insistió, para abordarse de forma virtual, según se desprende de las palabras de la madre:

" ... en inglés ... sí teníamos nosotros bastante empeño. Fui yo incluso a hablar con el profesor varias veces, porque lo estaba haciendo en braille ... Yo fui a hablar con él. Incluso CCC., de la ONCE, habló con él también ... " (E5:31)

Pues en consonancia con la descripción anterior del docente que imparte dicha área, se optó por no seguir el programa curricular desde el sistema virtual aplicado inicialmente. En palabras de la madre:

" ... desconectábamos la clase, ya te digo, ... cuando estabaaa en inglés ... " (E5:28)

Ante tal situación, comenta y concluye la maestra de la ONCE:

" ... pues se quedó un poco en vacío. El centro no dio respuesta. " (E4:10)

" ... Ella trabajaba (desde la red de fibra óptica) las asignaturas de Lengua y Conocimiento del Medio. Con lo que ya teníamos cubierto

Conocimiento del Medio y Lengua y Matemáticas ... " (E4:10)

Respuesta que hubo que estudiar y que se canalizó a través de atención domiciliaria como analizaremos mas adelante.

c) Recursos materiales

En apartados diferentes hemos tenido ocasión de referir los medios con los que la experiencia cuenta (Dimensión III.3). En este momento, plasmamos los recursos materiales específicos.

La puesta en juego y el aprovechamiento de los mismos hará depender el funcionamiento de la alternativa. Consideración ésta que – exponemos a continuación – con la ilustración que nos presenta la tutora para comprender el valor e importancia de los recursos específicos implicados:

" ... cosa tan sencilla como ponerse un reloj. El reloj que para ella, claro, es especial basta con un botoncillo que le dice la hora, el día, cosas que se nos pasan a nosotros pero que son indispensable ... " (E1:5)

Desde esta alternativa de conexión casa – aula, MMM. lo recibe todo a través del ordenador. Para ello, nos describe la tutora:

" ... No usábamos el correo electrónico ... " (E1:18)

" ... Usamos el programa que era el Nesmitin ... " (E1:18)

Y desde su situación de ceguera, se utiliza – afirma la maestra de la ONCE - la tecnología para ciegos:

" ... Hay un montón de programas que esto hace que esto sea asequible y entre ellos elegimos el programa Yau. ... " (E4:11)

" ... es un lector de pantalla yyy...y bueno. Con este programa instalado en su ordenador, pues podía acceder a todo lo queeee...ofimática, internet. ¡A todo!, porque este programa lo que hace es que le lee lo que hay en pantalla, ¿no? .. " (E4:11)

La escuela en casa

Junto a los programas técnicos, tanto general como específico, MMM. cuenta con otros recursos, las grabaciones - de los libros y material curricular del ciclo y nivel – en cinta y en archivo informático. Nos lo especifica la maestra de la ONCE:

" ... MMM también le conseguimos los libros además de en formato grabado en cinta, en formato de archivo informático, ¿eehh? Entonces ella tenía los libros de texto en archivos, por temas en su ordenador. Ahí tenía lo que es el mismo tema que los otros niños tienen. Lo tenía en su, en su archivo ... " (E4:12)

La tutora comenta que siempre contó con el material que precisaba para realizar el trabajo con cierta calidad:

" ... Cualquier cosa que pedía la niña lo tenía. Incluso le habían facilitado algunas cosas que le corresponderían en secundaria, pero como se veía que ella podía aprovecharlas se las habían traído ... " (E1:5)

Y entre el material que contaba (además de los mencionados libros hablados y los informatizados), se encuentran libros en braille, material auxiliar para trabajar, para dibujar, ilustraciones, útiles e instrumentos. Todos ellos, según la tutora:

" ... material que le suministra la ONCE ... estupendo ... "

Los enumeramos, a continuación, con las aportaciones de la tutora y la madre:

"... Los libros de texto, ella los tenía...Tenía...Los tenía en braille, pero en braille ... " (E1:26)

" ... un libro de braille que es como. Digamos, la primera cartilla que se le da a los niños para leer: ma, me, mi Igual que eso ... " (E5:33)

" ... ella tenía su libro, adaptado ... " (E1/2:7)

" ... los demás alumnos tienen sus libros con sus dibujos, ella no los ve entonces tiene los libros con láminas ... " (E1:5)

" ..., sus adaptaciones porque ella tiene, por ejemplo los dibujos del libro que son importantes los tiene en relieve todos, Hechos en un plástico especial en relieve ... " (E5:35)

" ... tiene pueees, reglas adaptadas para tocar ella donde están los centímetros, para medir ángulos, para poder hacer dibujo. Tiene sus reglas adaptadas, tiene un papel especial para dibujar, otro papel especial para escribir ... " (E5:36)

" ...Tiene atlas, tiene mapas, tiene el cuerpo humano, to eso, Lo tiene todo en relieve. " (E5:36)

" ... las láminas que tenemos en conocimiento del medio ... Y a la hora pues de interpretar una lámina ella la interpretaba igual con las manos ... " (E1:5)

" Los materiales, almohadillas, punzones especiales ... " (E1:5)

Aplicando el programa específico antes mencionado, accedía al contenido nos comentan la tutora:

" ... Ella estaba dando el tema, por ejemplo el tema cinco de Conocimiento del Medio: abría su ordenador, el yau le leía la lectura ... " (E4:12)

" ... Y directamente, en el momento que yo entregaba las hojas para los demás compañeros, a ella se lo enviaba por ordenador. Y ella lo recibía al momento allí ." (E1:18)

Y lo interpreta a través del programa, como ratifica la tutora:

La escuela en casa

" ... los programas ... para invidentes, ... que tiene su ordenador, ... le lee ... " (E1:4)

Una vez realizado el trabajo. MMM. procede a hacer lo mismo que antes realizó su tutora. Enviárselo a la clase:

" ... MMM hacía un trabajo en la clase, en la casa yyy...y video... vía archivo le mandaba los resultados a ALL., a clase ... " (E4:12)

El programa lee los mensajes enviados y los que ella genera a través del texto escrito, nos afirma la tutora:

" ... el programa de ordenador que lee, el programa ... lee ... lo que ella está escribiendo ... " (E1:23)

Pues solo necesitaba escribir a través del teclado (mecnografiar), el texto, las conclusiones, las respuestas a las actividades, el resultado del trabajo que previamente había trabajado con los materiales específicos antes mencionados: láminas, mapas, punzones, reglas, texto en braille, libro hablado ... Así de sencillo y con tan pocas palabras nos lo asegura su tutora y la maestra de la ONCE:

" ... Como ella ya sabía mecanografía ... " (E4:12)

" ... entonces simplemente tenía que teclear ... " (E1:4)

" ... Contábamos con que ella había, sabía escribir a máquina y eso fue desde luego una ayuda inestimable porque a principio muy despacito. Pero con paciencia y con tiempo luego ya va cogiendo su soltura ... " (E1:23)

IV. 4. Implementación

En esta cuestión recogemos una descripción del funcionamiento propiamente dicho, centrado principalmente en el primer encuentro, en el primer momento de la conexión entre casa y escuela a través de la videoconferencia. Tras detenernos en ese momento de la "inauguración", recogemos sintéticamente y de forma general (pues quedan anotados en otros puntos) algunos aspectos esenciales o significativos de la ejecución o aplicación de la misma, en cuanto a funcionamiento significa.

a) Puesta en marcha

En la dimensión anterior quedó de manifiesto la viabilidad de la alternativa, desde la fibra óptica. A continuación describimos el instante en que la alternativa innovadora, la videoconferencia, se hace realidad.

" OOOOyyyyy! (Se estremece) ... " (E6:7)

Es la expresión o manifestación con que MMM. - la alumna a la que iba dirigida - reacciona (varias veces) al preguntarle sobre el momento en que la conexión tuvo lugar.

Iniciamos pues, la descripción – de este primer momento - descubriendo el impacto emocional que produjo. Las siguientes palabras son las declaraciones de la propia afectada:

" Pues me emoción mucho y me daba vergüenza (se le saltan las lágrimas). " (E6:7)

" ... me producía un poco ... de corte ... Sí. Me daba corte ... " (E6:7)

" ... Y yo me tapaba la cara, me daba vergüenza. " (E6:7)

" ... ¡Mucha alegría, mucha alegría! ... " (E6:7)

Aquella "inauguración oficial" de la videoconferencia, desde el punto de vista emocional, su madre nos lo recuerda con cierto suspense:

" ... aquel momento fue muy ... " (E5:19)

" ... ¿Aquello fuee!, ¿bueno! " (E5:18)

" ... Ella hasta lloró y tó. Bueno aquello fue muy emocionante. " (E5:18)

" ... aquello fue un momento muy emotivo porque maa, ¡Nos sorprendió a tós! ... " (E5:18)

Tras estos dos testimonios directos, la maestra de la ONCE, aunque no presencié tan impresionante momento, nos comenta, en la misma línea apuntada:

" ... Pues por comentarios de que fue impactante. Que cuando MMM. escuchó la voz

La escuela en casa

de ALL. y escuchó la voz de los niños yyy... Y los compañeros se iban acercando, iban hablando ¡fue impresionante! ... " (E4:14)

Son precisamente tales voces, las de la maestra de la clase (tutora) y las de los alumnos de la misma (compañeros) lo que provocaron tal emoción, pues vio hecho realidad el deseo de contactar con sus iguales en el proceso didáctico, en su proceso escolar.

" ... Y ya en el momento en que dijeron que iba a funcionar, bueno pues ahora ponte tú, a la niña. Allí, ¿a ver si funciona? y le dices algo a tus compañeros. Y estaba esperando para cuando le dijeran venga háblales ¿no?. ¡Hablar! Y se ve que en el ordenador de la escuela, como el nuestro iba más rápido salió la imagen antes. Y en el momento en que la vieron todos en el ordenador. Todos: ¿MMM.? (imita como si fuera una llamada). ¡Uff! ... " (E5:18)

" Tós, todos los niños chillando ... Fue el primer momento en el queeee se vieron ... Que está ahí MMM.! ¿Mirad ,MMM.! Y tós corriendo y ella igual: ¡Mamá!, ¿quien se vé?, ¿quien hay?, ¿quien no hay?. A ver a quien se veía. Digo: ¡uy!, yo veo a ALL. na más, porque cómo la cámara estaba dislocá pa tos lao ... " (E5:19)

Fue la prueba, fue la primera conexión, como reconoce la madre:

" Conectaron, ... aquel día ya ni volvieron a conectar ... Fue la prueba. ¡Claro! ... " (E5:19)

" ... Enchufaron aquello ... hablaban ... decían, que vamos a ver si suena bien, cuando se oía aquí, no se oía allí. No se ponían de acuerdo. Se fueron unos a la clase y otros a mi casa ... " (E5:18)

A partir de ahí, enfrentándose a tales problemas derivados de la puesta en marcha – que tendremos ocasión de comentar - (sonido, imagen...), vendrá la aplicación al día a día escolar, como dice la alumna:

" ... yo ya me conectaba todos los días. "
(E6:7)

b) Aplicación

Ofrecemos - a modo de síntesis - unas pinceladas de la aplicación de la misma, como hilo conductor, pues tal operación (la conexión) queda expuesta en varios capítulos del presente análisis. En base a ello, exponemos:

a. " La videoconferencia la hace ser un medio más de la clase ... " (E1/2:5)

b. " ... con la videoconferencia ella es una parte más de la clase ... " (E1/2:5)

c. " ... no perder el hilo de lo que llevamos hasta ahora ... " (E1/2:5)

d. " ... mantener la relación con sus compañeros, con sus compañeros, con ella. "
(E1/2:5)

e. " ... con los medios adaptados para ella y tiene queee trabajar como los demás ... "
(E1/2:5)

f. " ... ¡Nada de sentimentalismos! como a veces algún compañero que dice: ¡ay!, ¡pobrecita! y ¡dejarla ya o no le agobieis! No porque es una niña más. Tiene quee ... " (E1/2:5)

g. " ... se cuenta con ella también para todo. Para hacer la tarea,. Para hacer ... estos ejercicios ... " (E1/2:7)

h. " Como si fuese al colegio, pues igual. Sólo que en mi casa. " (E6:7)

Tal aplicación de la fibra óptica, de la conexión, de la práctica y funcionamiento escolar a través de videoconferencia, desde la estructura virtual en que se cimienta la alternativa innovadora a la que nos estamos refiriendo, ha permitido descubrir o despejar posibilidades educativas nuevas, como reconoce la maestra de la ONCE;

La escuela en casa

“ Ha abierto muchísimas puertas para esta niña. Esta niña gracias a las nuevas tecnologías. ” (E4:22)

Fruto del propio funcionamiento y de la luz encontrada, al pasar al Instituto, en torno a esta aplicación virtual se da un paso más que - como después analizaremos - brevemente exponemos a través de las palabras de la maestra de la ONCE:

“ ... Hemos conseguido, ... otro pequeño reto. ¿ehh? Hemos cogido el ADSL, el internet del Instituto y lo hemos conectado con su casa mediante antenas y la niña tiene un ordenador con internet en su mesa de trabajo, del instituto y otro ordenador también en casa, también con internet. Esto le ha abierto un mundo, porque para empezar la hemos conectado a una página Web que se llama tiftolibro. Es una página donde los ciegos del mundo van escaneando libros y los van mandando. Y es una biblioteca virtual sonora con mas de ocho mil libros ... ”
(E4:21)

A modo de síntesis:

La dinámica virtual es el eje central de la puesta en marcha de la experiencia. A través de ella se lleva a cabo la conexión entre los escenarios preparados para ello: aula (pupitre virtual) y casa (mesa de trabajo) para proseguir la clase.

Pero dicho proceso requiere de una “capacitación” básica – aunque fácil – y una práctica o habituación, desde la cual los distintos agentes optan por su implicación o inhibición, con la repercusión correspondiente de las áreas, materias o asignaturas que cada uno de ellos imparte.

DIMENSIÓN V.

PROCESO DIDÁCTICO

Hemos dejado de manifiesto que la alternativa planteada (videoconferencia) responde – por encima de todo – a una indudable pretensión educativa: llevar el proceso e/a a casa de MMM.

Planteamiento que requiere , de mínimo, adecuar el proceso didáctico general aplicado al grupo clase a la singularidad de esta modalidad. De otra manera, en qué medida el proceso general es asimilado por esta alternativa y . en su caso, cuales han sido las adecuaciones que se han llevado a cabo.

Por ello, desde esta dimensión contemplamos el análisis de los elementos que constituyen la dinámica del proceso: las necesidades educativas, la organización, la actuación didáctica, el trabajo escolar y la propia evaluación. Si bien ésta última, es contemplada con entidad propia, formando ella misma otra las dimensión del presente análisis.

Consideraciones que presentamos en la misma secuencia reseñada:

V.1.- Necesidades educativas

Incluimos en este punto las particularidades del caso de MMM. en relación al proceso de enseñanza – aprendizaje. En qué aspectos difiere y es necesario reconocerlos para que el mismo pueda abordarse. Es decir, las medidas necesarias - como reconoce la maestra de Pedagogía Terapéutica - que deben asumirse:

“... para que esos niños puedan ir lo más integrados, lo más normalizados posibles” (E3: 6)

Tales necesidades las agrupamos en torno a tres ejes. En primer lugar las producidas por la reiterada demanda de aprendizaje tras la privación escolar. En segundo, la ceguera - como secuela visual - originada por su enfermedad. Y – por último - el deseo de llevar a cabo el aprendizaje con sus iguales tal y como el proceso e/a lleva implícito y que en su caso - al aplicársele el tratamiento de quimioterapia - se interrumpe.

A) Demanda de aprendizaje.

En páginas anteriores hemos reflejado el ansia de MMM.. por aprender. En esta línea continuamos. Tal demanda – pues - la presentamos como necesidad escolar ante la recomendación médica de interrumpir su escolarización normalizada en la institución escolar. Ello obliga a plantear un nuevo marco de escolarización para que la alumna desde su situación de enfermedad pueda hacer frente al aprendizaje. A ello se refiere la tutora al comentar:

La escuela en casa

" Además de ella estar limitada por la enfermedad, sea la que sea, que tendría que estar en su casa, por su tipo de enfermedad, estaría más limitada todavía. Y está mas limitada. ". (E1:10)

Si bien – durante el proceso de enfermedad previo a este nuevo estadio - su historia sobre las necesidades educativas las refleja la maestra de PT:

" El año anterior (se refiere al curso 02/03) ... no necesitaba ningún apoyo especial. La tutora junto con la madre ... le ampliaban el material y la apoyaban en todo. Y la niña iba muy bien. " (E3: 2)

La situación escolar y de aprendizaje es definida por su tutora en los siguientes términos:

" Pues la niña con problemas de salud, problemas que no podía asistir a la escuela porque estaba asistiendo a quimioterapia y radioterapia todavía no, pero bueno y porrr las defensas, sus defensas no podía asistir a la escuela ... (E1: 1) ... cuando iba alguna sesión de quimioterapia, cuando volvía al cabo de los dos días todavía estaba mal. " (E1: 4)

Enfermedad y aprendizaje – como las dos caras de esta realidad educativa - le otorgan cierta singularidad a la necesidad derivada de tal realidad. Tanto que la maestra PT y su tutora la catalogan de necesidad específica:

"Es un poco específica, ¿no? Porque no es lo habitual... Pues uno piensa en ... en niños deficientes. Mas o menos.... la enfermedad hace que esté pues que necesite una ayuda especial" (E3: 6)

"... yo creo que es un caso especial es o particular por el caso en sí.... Específicas (refiriéndose al tipo de necesidades) ¡claro! Y tan específicas. " (E1: 6)

Ante tal realidad excepcional, singular o específica una medida que se contempla es la de "pasarle el curso" Y al respecto la madre comenta:

" ...Y le dije que no, que yo, que le pasara el curso no lo veía oportuno... " (E5: 9)

Respuesta que no se alinea con la idea de formación y demanda de aprendizaje, Su madre dice:

" ... le cogía quinto y sexto que son cursos... ¡ya más difíciles!. " (E1:9)

La maestra de la ONCE comenta al respecto:

" ... ¡había que llenar el tiempo! ¿Umm? ¡No!, no se podía dejar un día vacío. ... Ella lo que necesitaba y ... había que enseñar contenidos " (E4:10)

La respuesta para hacer frente a su demanda de aprendizaje está en los medios tecnológicos. Así lo considera su tutora: :

" ... los medios sí, los medios son indispensables... en este caso los medios, las tecnologías nuevas que tenemos ahora ... los ordenadores, las grabadoras, porque lo suyo es mm auditivo. Entonces todos estos medios ... " (E1:5)

" Puestos los medios en este caso responde. Responde además muy bien. Por eso porque contamos con una niña que ya ante te da le gustaba aprender, le gustaba estudiar... " (E1:6)

Y al respecto, la tutora nos pone un ejemplo, que nosotros recogemos por cuanto ilustra la idea mencionada:

"... cosa tan sencilla como ponerse un reloj. El reloj que para ella, claro, es especial basta con un botoncillo que le dice la hora, el día. Cosas que se nos pasan a nosotros pero que son indispensable. " (E1:5)

La escuela en casa

La tutora matiza tal consideración. El medio como tal no satisface la necesidad, Y en tal sentido argumenta que éste requiere conocimiento para obtener los beneficios que le distingue:

"...este caso se necesitan además de los medios la preparación un poquito por parte, por las dos partes." (E1: 6)

Recurso éste – humano - que recogía ya el Informe de Escolarización previo al inicio del nuevo curso:

" Maestro de Pedagogía Terapéutica de Apoyo a la Integración " (Doc: Anexo XV:2)

En la misma línea lo apunta la docente responsable de intervenir:

" ... ya desde el curso anterior se preveía que tuviese que atender a MMM. " (E3: 2)

Y como medio técnico, el informe apunta:

"Ordenador personal ". (Doc: Anexo XV:3)

De nuevo las palabras de su tutora sobre la posibilidad de contar con los medios técnicos:

" ...ahora se ve eso como que no nos aporta tanto. Simplemente como y con estos nuevos medios que tenemos, podemos sacarle muchísimo más partido en todo. ... Se puede sacar información, diversión, comunicarse con las personas, con... Además en distancias que antae que nooo... En tiempo real. No solamente superan la respuesta dentro de dos días, sino en tiempo real, en el mismo momento. Tienes la respuesta inmediata. ¡Eso sí esss! (E1: 8)

La propuesta del informe sobre recursos personales (apoyo docente) y tecnológicos (el ordenador personal), se vieron desbordados a raíz del estadio de enfermedad y las consecuencias escolares que le imponen. Referentes éstos que son analizados en otros apartados del presente trabajo por lo que obviamos su reiteración.

a) Acceso a la Información

Hasta ahora a través del sentido de la vista aunque con ciertas ayudas, como todos los videntes, accede a la información. Ante la ceguera adquirida - como secuela de su enfermedad - MMM. necesita nuevas herramientas que le permitan acceder a la información. Es necesario atender a las necesidades de acceso a la misma.

Su tutora nos presenta ahora a la alumna que tiene en lista:

"... una alumna invidente..." (E1: 2)

MMM en esta situación ¿qué necesita? La maestra de PT coincide con la necesidad manifestada por su tutora, pero añade :

" La verdad es que dadas las circunstancias de MMM y de su enfermedad, eran solamente una adaptación de medios. No había que hacerle una adaptación curricular en materias escolares, ni nada de eso. Solamente el acceso ... El acceso a esa información, ¿no? "

(E3: 3)

De Acceso es el tipo de adaptación que propone el Informe de Escolarización emitido al finalizar el curso anterior:

"Adaptación curricular no significativa de ACCESO..." (Doc: Anexo XV:3)

Para desarrollar tal medida, dicho informe contempla la intervención del:

"Equipo GAICA de la ONCE. " (Doc: Anexo XV:2)

Al igual que en la cuestión anterior la situación real supera las previsiones del Informe de Escolarización emitido. Pues aunque éste contemplaba, al relacionar los recursos materiales:

" - Ampliación de la letra de los libros de texto.

- Atril, lupa y flexo de luz fría.
- Grabaciones de materiales curriculares (libros de texto, etc).
- Ordenador personal " (Doc: Anexo XV:3)

La escuela en casa

Tal propuesta, al iniciar el nuevo curso es insuficiente dadas las nuevas circunstancias tras adquirir la ceguera. Y que la maestra de la ONCE nos describe a continuación:

" Esta niña por desgracia, nunca podrá coger un bolígrafo para escribir, ni podrá leer un libro en tinta. Se lo leerá el ordenador o se deleerá una cassat, pero ella no lo leerá. " (E4: 11)

Continúan siendo necesidades de acceso como la mencionada maestra reitera:

" Entonces un primer campo sería el acceso a la información..." (E4: 11)

De entre las necesidades citadas: la ampliación de la letra de los libros de texto, el atril, la lupa y flexo de luz fría ya no serán necesarias. Su nueva situación requerirá otras necesidades como:

a) El aprendizaje del braille que ya el mencionado informe contemplaba como posibles:

" ... posiblemente se empieza a utilizar el método braille." (Doc: Anexo XV:3)

Y la maestra especialista (ONCE) afirma:

"... que aprenda Braille. ... Su nuevo y único código de lectoescritura es el Braille. Lo demás es oír. Y eso no es un código. Y eso yo lo tenía clarísimo. Entonces ahí sí que hizo mucho hincapié de que tenía que aprender braille..." (E4:11)

b) En principio se complementa con las grabaciones de materiales curriculares (libros de texto). Sobre las mismas, la maestra de la ONCE comenta:

" Paralelamente grabamos la asignatura de lengua y conocimiento del medio. Se la dimos en caset, de manera que ella las pudiera escuchar." (E4: 11)

Pero para la maestra de la ONCE, en paralelo a ello (fuera del ámbito estrictamente didáctico – curricular) MMM. tenía que aprender a afrontar su nueva vida en las otras dimensiones no escolares. Y sobre ello dice:

“... y había que enseñar técnicas, había que enseñarle a abordar su nueva vida...” (E5: 10)

“...el saber vivir, el saber aceptar la vida y afrontarla desde su punto de vista de, de...de ciega. Entonces trabajamos unas áreas que es la rehabilitación...” (E4: 11)

c) Aislamiento

La irrupción del proceso educativo normalizado – hemos argumentado - conlleva una necesidad de buscar alternativas que sustituyan la asistencia física a la escuela. Desde ella se regula la secuencia de aprendizajes, pero también permite llevarlos a cabo con los iguales. En este caso, a raíz del tratamiento de quimioterapia, MMM. se siente aislada. Y responder a tal situación se convierte en la tercera de sus necesidades.

El Informe de Escolarización contemplaba

Modalidad A: Grupo Ordinario a tiempo completo. (Doc: Anexo XV:3)

Si bien tal propuesta, de acuerdo con las previsiones médicas, plantea posibles modificaciones, tal y como recoge el mencionado Informe:

“ ... no se descarta en un futuro próximo la atención especializada de la maestra de Apoyo a la Integración fuera del aula en períodos variables (Modalidad B) ” (Doc: Anexo XV:3)

Al igual que en las necesidades anteriores, la situación clínica y escolar de MMM. sufre una variación posterior a la realización del Informe, por lo que las medidas a considerar superan las previsiones del mismo.

Ya conocemos, por páginas anteriores la demanda de MMM. Y sobre este particular la recordamos utilizando sus propias palabras:

“ Eso ya a mí ya, pues me alegra mucho porque yo ya sé información de mis

La escuela en casa

compañeros, a mí. Yo lo que más me gustaba era estar con mis compañeros. " (E6: 4)

Relación social que como define la maestra de PT, es su propia vida, su propio mundo:

" ...Pues es en definitiva su mundo, sus amistades,..." (E1: 7)

Relaciones, vida, mundo que se ve alterado, pues la maestra de PT confiesa:

" pues la verdad que eran pocos compañeros los que iban a verla, ¿no? Todo por evitarle un mal mayor, ¿no? ... con sus compañeros de clase, con sus iguales, la verdad que tenía poca relación." (E3: 1)

Mal mayor que quiere evitarse, que no es otro que la consecuencia que tenga una recaída y empeore debido a sus bajas defensas producidas por el tratamiento. Así lo reconoce tanto la maestra de PT, como su propia madre:

" ... por el miedo a que se contagiase, o pudiese resfriarse, al relacionarse con los demás,..." (E3: 1)

" Con ellos no tuvo mucha relación durante ese tiempo. Venían esporádicamente alguno a visitarla, pero era invierno, había muchos resfriados y no podíamos arriesgarnos mucho. " (E4:14)

Como consecuencia se ve obligada a un cierto aislamiento, pues sus relaciones con el mundo escolar se vieron muy reducidas. Y sobre ello nos refiere la maestra de PT:

" Ella estaba en su casa ... ¡Claro! Estaba aislada Bueno, mmm... Habitualmente con su familia, con algún especialista, los compañeros de las ONCE, o yo que iba en contadas ocasiones. Y sobre todo su tutora, que es la que más frecuentemente iba, ¿no?. " (E3: 1)

El no asistir a clase y el no poderla visitar mas asiduamente modifica tales relaciones sociales. Pues la tutora comenta:

" Desde el momento en que ya dejó de asistir a clase pues sí, porque además es que se olvida, No se olvida, pero al no ver la presencia física, pues uno lo va dejando. Sí, saben que está , que está en el pueblo, pero ya está ..." (E1: 7)

Ante estas circunstancias y realidad, su motivación por aprendizaje se resiente. La maestra de PT nos comenta:

" Bueno ella estaba con ganas de aprender, pero casi un poco desencantada, ¿no? Porque no tenía el apoyo de sus amigas. Se quejaba: ¡no, es que como tengo que estar en mi casa y como no puedo ir al colegio!. Pues se quejaba de que no tenía relación con sus amigas y sus compañeros de clase, ¡Los echaba de menos! ¿Eeh?. (E3: 9)

MMM queda en casa, en cierto modo aislada, intentando desarrollar el currículo escolar pero sólo. Y eso le afecta. Las siguientes palabras de la maestra de PT lo confirman:

" Estaba sin el contexto, sin la relación con sus compañeros. Entonces eso le influyó mucho. Por eso ... esa gana, esa, ese interés, ¿no? de relacionarse con sus compañeros, con las actividades de área, diarias. Perdón, con las incidencias que iban surgiendo, ¿no? (E3: 9)

Realidad que condiciona la necesidad de contar con sus iguales en el proceso educativo desde casa. Y que las palabras de su madre clarifican tal necesidad:

"...un niño que tiene necesidades educativas especiales y está en el colegio lo tiene más fácil creo yo. Porque un niño que está en su casa, que está aislado ,digamos, ¿no? Pues tiene mas tiempo de aburrirse, de pensar. Porque un niño que está en necesidades educativas especiales, aunque no esté

haciendo lo que de verdad debe...Por lo menos está relacionándose con otros niños, está distraído, juega, habla. No es lo mismo que un niño que esté en su casa, sólo. " (E5: 32)

V. 2. Organización

En este epígrafe, centrándonos en el proceso didáctico, pretendemos poner el punto de atención en la estructura didáctica previa a la actuación docente y al trabajo de la alumna.

De tal estructura organizativa, contemplamos tres de los elementos dispuestos: la planificación didáctica, el horario y la coordinación docente.

A) Planificación didáctica.

La tutora, la maestra comprometida con llevar a cabo el proceso didáctico y escolarización de MMM. a través de este sistema virtual, insiste reiteradamente a lo largo de la entrevista que todo el proceso es normal. Normalidad que matiza con la siguiente expresión:

" ...la costumbre de hacer las cosas ya se convierten en una rutina ... " (E1/2:4)

Rutina que, para llegar a ser, requiere del desarrollo de un planteamiento previo (planificación) que a continuación analizamos.

En primer lugar, la maestra tutora, prevé lo mismo que para el resto de los compañeros que asisten físicamente a clase. De tal previsión, está totalmente segura, pues varias veces lo argumenta en la entrevista, que reproducimos a continuación:

" ... yo sabía lo que habíamos dado en clase, cómo lo habíamos dado, lo que les iba a exigir a ellos. Y ella ... igual que los demás sin ningúnnn, como algunos comentaban pobrecita y yy déjala y ... ¡No, no! (Levanta la cara) : una niña exactamente igual que los demás ... " (E1:2)

" ... sus tareas como todos los demás y no se le pasó nada por alto por el hecho de estar en esta situación ni mucho menos. También contamos con que yo, que como era la tutora, sabía lo que les exigía en todo momento y lo

que les iba a pedir. Entonces ella hacía sus tareas, sus controles, sus evaluaciones, como todos. ... " (E1:17)

" ... sabes lo que les vas a exigir a los niños en clase y a ella le vas a exigir lo mismo. ¡Nooo! ¡Nada de sentimentalismos! como a veces algún compañero que dice: ¡ay!, ¡pobrecita! y ¡dejarla ya o no le agobieis!, No porque es una niña más. T tiene quee...Esto es lo que ella tiene con los medios adaptados para ella y tiene queee trabajar como los demás. " (E1/2:6)

Prevista la exigencia, en torno a la propia programación, la tutora nos argumenta:

" ... Los objetivos curriculares, como todos los demás niños. Pero adaptándolos ... " (E1:32)

En tal programación, reconoce ciertos cambios adaptando el formato escrito a oral , según la programación prevista:

" ... Y no es decir ¿cómo ahora tenemos esta hora de lengua! y otras veces hablábamos de otras cosas y aprovechar el tiempo no os penséis que estamos saltándonos la clase, que hoy no dimos clase, porque lo que estamos hablando es tan importante como la lección del día ... " (E1:32)

Adecuaciones que requieren planificación previa, como ella reconoce:

" ... eso te exige también prepararlo a parte para ella porque si haces lo mismo para todos los niños, para ella como la circunstancia es distinta, ... " (E1:2)

El resto de los agentes (apoyo escolar, madre y ONCE) que conocen e intervienen (mas o menos directamente) en la opción virtual, confiesan no sólo la necesidad de planificación previa, sino la intensidad del trabajo previo:

La escuela en casa

" ... ella (refiriéndose a la maestra tutora) no se da importancia. Pero la verdad que su ayuda ha sido fantástica, ¿no?. Muchas horas de dedicación con muchas ganas y mucho interés por MMM. " (E3:29)

" ... que normalmente ella (la maestra tutora) preparaba mucho en la casa ... " (E5:27)

" ... sé que ella las ha preparado mucho ... le decía: pues mañana vamos a dar esto. Lo vamos a explicar de esta manera y tú pues, apuntas lo que veas. " (E5:28)

La propia tutora muestra claramente tal planificación previa:

" ... allí es imposible prepararlo. ¡Eso se llevaba ya preparado! " (E1/2:3)

Preparación, planificación, previsión de tareas que nos resume la maestra de apoyo:

" ... la tutora, ... Le adaptaba el material, le adaptaba archivos. Eeeeh, temas. ¡Todo lo hacía!, ¡vamos! " (E3:9)

Aunque la propia tutora insiste una vez más:

" ... Lo mismo que para los compañeros. Sólo queee ... " (E1/2:3)

Reconoce y nos concreta:

" ... yo se los llevaba a ella en un disco, en CD o en disquets. Ella los hacía en el ordenador ... " (E1:2)

" ... Yo tenía que preparar el control o el examen para ella, o las tareas. No como los otros. Yo lo tengo que escribir aparte, y adaptarlo a ella para que su... el ordenador lo pueda leer. Y para que pueda ir contestándolo ... " (E1:17)

" ... Si era por ejemplo, alguna fotocopia que yo podi...tenía que llevar. Tenía que retocar la fotocopia, para que el ordenador se lo pudiese leer bien. Luego, eso es una tarea aparte. " (E1:17)

" ... Cuando utilizamos la pizarra, ... algunas cosas que nosotros escribíamos a ella se las mandábamos ya directamente para que las fuera haciendo. Es lo que yo te decía antes. Que. preparaba en un disquet las tareas que le iba a mandar a ella ..." (E1:20)

" ... cuando no tenía los temas yo...Yo los copiaba o cuando eran cosas que no venían en el libro. Entonces en ese caso, ... tenía yo que hacerlo en mi casa en el ordenador para ella, para enviárselos por el ordenador ... " (E1:26)

" ... los compañeros hacían una ficha que tenía cuadros o filas, columnas, para ella tenía que hacérselo de forma distinta. Para que el ordenador pudiese leérselo como tenía que hacerlo. Entonces tenía que hacer dos tipos de fichas: la de los compañeros, la normal, la general y otra adaptada a sus condiciones. " (E1/2:3)

" ¡Si había por ejemplo cosas o resúmenes o algunos textos! Esos eran iguales para todos.

"Pero por ejemplo en fichas concretas había que hacer una para los...Una general y una para ella. Para que el ordenador pudiese leérselo y que pudiese hacerlo. " (E1/2:4)

Un detalle de tal previsión y planificación es el siguiente:

" ... Ya entraba yo cinco minutillos antes para que el ordenador que se lleva su tiempo estuviera preparado al entrar ... " (E1:27)

La escuela en casa

De la organización y planificación horaria, nos comenta la maestra de la ONCE:

" ... fuimos creando horarios y creando agenda y no teníamos ni un momento libre. "
(E4:12)

Aspecto del que nos ocupamos a continuación.

B) Adaptación horaria

Anterior a la puesta en funcionamiento de este sistema, MMM. tenía comprometidas unas tareas y actividades con la ocupación temporal correspondiente. Con la incorporación de éste y ante los compromisos contraídos, el horario diario y semanal hubo que adaptarlo al nuevo reto, a fin de aprovecharlo como recurso principal.

Por otro lado, no todos los docentes que imparten clase al grupo de referencia se implican completamente en la conexión. Hecho que condicionará también la distribución horaria que acometamos.

Sobre esta última consideración, será el tiempo de docencia que la maestra tutora imparte al grupo clase, el tiempo de conexión. Así lo evidencia, ella, con firmeza:

" El horario era el horario escolar, el horario de clase. El tiempo, pues el tiempo, las, cada hor, cosas a sus horas. Mmn, tenía yo más horas con ella ... " (E1:21)

Y aunque, como nos indica la tutora, la conexión se inicia al comenzar la jornada:

" Empezamos a las nueve, nos conectábamos ya a las nueve ... " (E1:27)

Existían obligaciones adquiridas, tiempos ocupados, como recuerda la maestra de la ONCE, y que hemos comentado al iniciar este tema:

" ... porque la dinámica que habíamos iniciado ... Había ahí un lleno de horarios, de personas que vamos a su casa, ¡que seguíamos yendo! ... " (E4:14)

" ... Había momentos en que costaba romper ... lo que ya se había establecido de dinámica de trabajo ..." (E4:15)

Por lo que, argumentan la madre y la maestra de la ONCE:

" ... le establecimos unos horarios y la pusimos pues más en orden ... " (E5:22)

" ... la videoconferencia pues, se establecieron horarios y momentos para que la niña entrara ... " (E4:14)

En la misma línea, de adecuación de horario de conexión, se manifiesta la maestra de apoyo. En este caso ante la incompatibilidad horaria, dice:

" ... Tenías que pensar que en tu horario (en el de la maestra de apoyo), que tenías que contar de salir a la calle. Que llegar a la casa y eso ..." (E3:3)

" ... hubo que adaptar un poco el horario, tanto de la tutoría como el de mi clase, no? Porque había que compaginar los demás niños que atendía con el caso de MMM. Ir a la casa, ¿no? ... " (E3:7)

En tal adecuación horaria, se tienen en cuenta los otros especialistas de necesidades educativas especiales, de la ONCE (informático y rehabilitador visual) que desarrollan su trabajo con MMM.. Tanto la maestra de apoyo como la de la ONCE, coinciden:

" ... también tener en cuenta, creo que era los miércoles, el día que coincidían mas especialistas. Venían de la ONCE, ¿no? ... " (E3:7)

" ... Los miércoles yo seguía yendo toda la mañana, y yo tenía que trabajar con Mari Carmen mis temas, mis aspectos de Braille, de contenidos, ¿no? Cuando llegaba el informático de la ONCE, que llegaba también el miércoles, tenía que seguir ... " (E4:14)

La escuela en casa

Ante los condicionantes comentados, relata la maestra de apoyo, hubo que:

" ... cambiar el horario, ... lo intentamos flexibilizar lo mayormente posible ... " (E3: 3)

Resultando de tal adecuación, nos informa la tutora y la madre, el cambio de un día, agrupando en tal jornada escolar las intervenciones de los otros agentes (especialistas ONCE, referente del EOE y maestra de apoyo):

" Solamente cambiamos un día ... coincidía que precisamente también venía una maestra aaa... Maestra del EOE ... Entonces ese día, como ella venía también el miércoles, aprovechamos y cambiamos las clases del martes ... creo que era un par de ellas para el miércoles.... Para que por lo menos no perdiésemos un día más, entre comillas. Ya que ella (ese día) no se podía conectar, pues en lugar de estar, el martes y el miércoles (sin conexión) ... " (E1:27)

" ... La maestra de la ONCE primero venía los martes y luego lo cambió a los miércoles porque los miércoles tenían educación física los demás. Y entonces, en esa hora, no le molestaba a la tutora, no le perdía una hora de videoconferencia ... " (E5:41)

Suprimiendo, generalmente, - reconoce la maestra de la ONCE - tal día la conexión:

" ... Entonces la videoconferencia seguía, no se trabajaba, no se conectaba ..." (E4:14)

Cuando por otras circunstancias, no tenía lugar la conexión , la maestra tutora argumenta que lo aprovechaba en la realización de tareas personales:

" ... Entonces, por ejemplo en este caso que necesitaba más tiempo para hacer algo, pues de la hora siguiente que era otra materia, ella cogía su tiempo. O a veces ... Ella seguía parte del recreo terminando lo que estuviese

haciendo. Luego me lo enviaba, y seguíamos. Acababa el recreo y volvíamos a la clase ..."
(E1:21)

" ... Y después ya nos volvíamos a conectar ... " (E1:22)

Establecido, ordenado tal esquema o distribución horaria de trabajo escolar, de conexión casa – escuela, de videoconferencia, MMM. nos describe su madre:

" ... (Si bien hasta ahora) lo que tenía era que hacer era los ejercicios para las once y media que venía la maestra, (se refiere al periodo anterior a la videoconferencia) pues bueno no tenía un horario fijo, ¿no? ... " (E5:22)

" ... Ahora ya, pues claro, ella tenía que estar a las nueve como los demás, ... estaba desayunando abajo yyy... ¡mamá que me quedan cinco minutos!, ¡que empieza la clase! ... " (E5:22)

C) Coordinación

Líneas más arriba acabamos de mencionar, una vez más, los agentes que intervienen. Si no de forma directa en la videoconferencia, sus actuaciones influyen indirectamente.

Cabría preguntarnos: ¿Existe coordinación entre la variedad de agentes que intervienen? ¿ Nos encontramos con actuaciones conectadas? ¿ Profesionales diversos y actuaciones especializadas están ajustadas al mismo fin?

En el tema de la adecuación horaria - que acabamos de analizar – pone de manifiesto que hubo acuerdo y disponibilidad en el momento en que los horarios profesionales tuvieron que acomodarse a la realidad virtual que se imponía. Así lo manifestó la maestra de apoyo:

" ... ¡No!, ¡ no hubo gran inconveniente! " (E3:3)

En esta línea de ajustes, ella misma nos comenta:

" ... la verdad ... Había que ser más puntuales porque si tu te excedías un poco, se

La escuela en casa

lo restabas tiempo al otro compañero ¿no? " (E3:7)

Y la maestra de la ONCE añade:

" ... ya (refiriéndose antes de la entrada de la videoconferencia) se había establecido de dinámica de trabajo. Estaba todo muy coherente para que ella sin ir al colegio tuviera sus cinco horas de trabajo ya establecidas. Porque yo le dejaba tareas, Loli le dejaba tareas. Y ella se levantaba y se ponía a las nueve en su mesa y se quitaba a las dos con su media hora de recreo. Ella tenía el horario muy, muy estable-¡ Muy normalizado! ... Normalizado totalmente. Además de por las tardes, todas las horas extras que tenía de informática y de inglés. ¡Sí! " (E4:15)

Deducimos, por tanto, una composición – al menos - mínimamente ajustada con las relaciones y competencias – aunque distintas - ordenadas. Sobre ello, se pronuncia la madre:

" Han sido parcelas diferentes, pero todos estaban muy dispuestos aaa a lo que estaban haciendo y bastante coordinado unos con otros, ¿eh? ... " (E5:41)

Coordinación necesaria, que es defendida por la maestra de la ONCE y la madre:

" ... De alguna manera tenía que haber una coordinación ... " (E4:17)

" Coordinado para molestar lo menos posible ... " (E5:41)

Disposición, coordinación o colaboración existente, que la maestra de apoyo y la de la ONCE califican:

" La verdad es que la colaboración ha sido estupenda tanto por parte de la ONCE, de Concha, la coordinadora, como de la tutora ... " (E3:5)

" ... yyy.... y ... la coordinación fue buena ...
Pues hubo buena coordinación ... " (E4:17)

Sin existir coordinador/a formal, los distintos agentes actúan como tal según el asunto y la competencia. Estos son los testimonios:

" Yo (la maestra de apoyo) casi he sido a veces como un puentecillo pequeñito, ¿no? Porque la tutora nos daba sus controles que tenía que seguir, preguntaba mas o menos por dónde iban, qué actividades creía más convenientes a realizar ... " (E3:5)

" ... CCC la coordinadora ... por otro lado pues nos ayudaba en todo lo referente a material, a controles. ¡Estupendo! " (E3:5)

" ... YO (la maestra especialista ONCE) desde el equipo específico era la coordinadora, como niña ciega, de MMM. Entonces yo llegaba, veía necesidades y tiraba de los agentes del equipo que, que yo veía convenientes. Entonces yo sí que era la coordinadora de pleno, de los recursos de la ONCE tanto humanos como materiales. Y allí, pues de alguna manera, me vi también un poco implícita en no la coordinadora de todo, ... " (E4:17)

" Sí, ella (la maestra tutora) era la principal. ¡Bueno! Ella y CCC. CCC también - la de la Once - también varió mucho las cosas en favor de que las cosas fueran mejor ... " (E5:41)

De esta coordinación, sin responsable oficial de la misma, relatamos – a través de los agentes que intervienen - algunas de las actuaciones:

" ... coincidimos (hacer coincidir) en la hora de la profesora de matemáticas (que la profesora de apoyo está en casa) con las horas en las que los niños estaban dando matemáticas (horario de clase) para no perderse otra asignatura ... " (E5:41)

La escuela en casa

" ... hacía los exámenes la maestra de matemáticas, pero los corregía su tutora como la de los demás ... " (E5:41)

" ... la profesora de apoyo, que era la que iba tres días en semana. Pusimos uno de sus días, miércoles, para que coincidiera conmigo allí también, porque ella era sobre todo el nexo de escuela y casa, ¿no? ... " (E4:17)

" ... había que hacer exámenes en braille, ¡me tenía que coordinar con los demás miembros!. ¡Tenía que hablar con ellos! ... " (E4:17)

" ... ALL. me mandaba los exámenes en tinta (hace referencia a las preguntas) , yo se los tenía que pasar a braille, hacerlos con MMM, transcribírselos ... " (E4:17)

" ...Yo en un principio se lo transcribía en tinta arriba (en referencia a las respuestas dadas por la alumna en el examen, control, prueba, actividad ...) y luego se lo hacía incluso la madre. Que aprendió braille a la vez que la hija, ¿no?. Y no hubo ningún problema porque si a ti e llega un examen en braille transcrito encima en tinta, tú lo vas a leer sin dificultad. No tienes que aprender braille, ¿sabes? ... " (E4:17)

" ... nos poníamos de acuerdo y a veces incluso si estaba ella (en referencia a la alumna o a la madre) O tenía algún problema. ¡Oye! mañana te mando a tal hora esto para que lo recibiera, que estuviera allí. O alguna que otra vez le decimos: ¡mañana que esté!, ¡ que le voy a mandar cosas , alguna sorpresilla o algo, sin saber de que por si no funcionaba o funcionaba. Contabas con la ayuda en casa con el apoyo de ... " (E1:29)

Con las siguientes palabras – de la maestra de la ONCE – concluimos el presente tema:

“ ... Hubo muchas cosas que se fueron hilando curiosamente y que dieron un resultado muy positivo aquí. ” (E4:20)

V. 3. Actuación didáctica

Ponemos nuestro interés en descubrir, a través de este título, cómo la docente - comprometida con el desarrollo escolar de la alumna y la alternativa educativa - concibe y ordena su práctica didáctica desde la estructura virtual puesta a disposición.

Comprender tal actuación no implica detenernos en la función didáctica general como docente, sino atender aquellos elementos que la hacen específica, particular y de interés en el trabajo en el que estamos inmersos.

Por ello, nuestro análisis dirige su atención sobre los factores que a continuación enumeramos.

En primer lugar, en relación a la proyección o enfoque que la docente hace del acto didáctico ordinario, con el fin que la alumna –desde su contexto de aprendizaje - se implique activamente en el proceso enseñanza – aprendizaje y sus compañeros - desde el contexto del aula –también conecten como si en un único escenario ambos se encontrasen.

En segundo lugar, dirigimos nuestra mirada hacia la habilidad y procedimientos de los que se vale la docente teniendo en cuenta las necesidades de la alumna para optimizar dicho proceso, en las dos estructuras que se superponen (virtual y ordinaria) a la par.

Por último, hacemos mención a los imprevistos – derivados de la estructura tecnológica base que sustenta el proceso educativo en este caso – como condicionantes potenciales de la actuación didáctica.

Siguiendo tal enumeración, analizamos el presente título.

a) Enfoque

Desde este epígrafe, ponemos de manifiesto la construcción o concepción de la práctica docente para el caso, desde las actuaciones que desarrolla la docente a través de esta modalidad de “escuela en casa” con base tecnológica.

Práctica didáctica proyectada – nos atrevemos a denominar – desde una perspectiva eco-funcional. Enfoque que tratamos – desde el conocimiento que hemos adquirido de las actuaciones analizadas – y que presentamos a continuación.

En primer lugar el término “eco” lo justificamos en sus dos acepciones. En la primera como repetición . en este caso, de estrategias, que trataremos en

el siguiente epígrafe de este título. Y en su segunda acepción – que presentamos brevemente -como la relación e interacción recíproca que - a través de tales actuaciones – se establece pese a estar (alumna y compañeros) en dos contextos(casa y aula) diferentes.

Obedeciendo ésta a la percepción, concepción y comprensión que la docente posee de la realidad que tiene entre sus manos.

Partiendo de que pese a la separación física, la alumna está con y en el grupo clase, posibilitando - desde este enfoque - que desde la “no presencia” se produzca la interacción y relación entre los dos contextos . Así de claro lo manifiesta la tutora:

“ ... La muchacha ... Estaba allí ... Que ocupaba su espacio también y allí ella respondía.” (E1/2:1)

“ ... nos convencemos que MMM. está allí ... Simplemente falta la presencia física de pellizcarlo, por ejemplo. Pero ¡está allí! Ella contesta, cuando tiene que contestar. Si hay que decirle que ... como a los demás ... ” (E1/2:2)

Enfoque interactivo y facilitador de relaciones, en el que coincide también la maestra de la ONCE al manifestar:

“ ... A... (la tutora), cualquier cosa, cualquier subida de tono, cualquier risa, cualquier historia extraña en clase se la explicaba a MMM ... Y si no lo hacía ALL., los niños ... antes imitan al tutor (haciéndolo ellos) ... Pues: ¿MMM?, ¿sabes que ha pasado? ¡Que Fulanito no se qué ... ” (E4:19)

Pinceladas presentadas - justificando el enfoque “eco” en segunda acepción - de cuyo contenido específico, nos detendremos al analizar la siguiente dimensión.

En segundo lugar, con el término funcional, nos hacemos idea de que tales actuaciones van encaminadas a conseguir una respuesta educativa eficaz, práctica (útil) y sencilla de acometer (diseño simple, organización ajustada y ejecución rápida) entre ambos contextos. Respuesta o funcionalidad que viene caracterizada – a su vez - por su carácter participativo y abierto, comprensivo, compensatorio, inclusivo, tecnológico y normalizado de unas u otras actuaciones.

La alumna parte de unas necesidades que hay que compensar. En este sentido nos dice la maestra tutora:

" ... al principio lo hacíamos (en referencia al proceso didáctico) **oral**, oralmente ... " (E1:17)

Aludiendo al carácter tecnológico, la propia docente añade a continuación:

" ... Cuando ya fue cogiendo más confianza (aprende como manejarse con la tecnología) con ... ordenador, y con todo, ... " (E1:17)

" ... a ella se les mandaba por ordenador. " (E1:21)

En relación al carácter comprensivo, la propia maestra tutora dice:

" Si era simplemente hablar o decir... , pues ella nos estaba escuchando igual. Pero si era algo que tenían que hacer por escrito y tenía que ver por ejemplo un texto o algo parecido. A ... ella tenía que hacérselo aparte (diferenciado, adaptado) ... " (E1:26)

En cuanto a normalización se refiere, la docente añade, tomando como referencia (ejemplo) la tarea de corrección y el trabajo:

" La corrección de las actividades como todos. Como un compañero más, como un niño más. Donde, la que no estaba bien pues no estaba bien. La que había que completarla dice. ¡completarla! Y ahí no había (diferencia) ... Ellos lo veían , ... ella trabajaba como ellos. Y se corregía exactamente igual. " (E1:27)

A la identidad participativa y abierta, es la madre la que lo define y lo justifica:

" ... había clases en las que eran muy participativas ¿no?. Por ejemplo les mandaba: ¡hoy os tenéis que aprender pues las capitales de Europa! Fue uno de los días..¡Mañana los voy a preguntar!. Pero las preguntaba ... sobre la marcha ... decía: ¿la capital deee ... De donde fuera ¿no? ... lo mismo le preguntaba a DRR,

La escuela en casa

que a Eva o a MMM. Y ella participaba igual que los demás ...” (E5:43)

Y del enfoque funcional – inclusivo al que nos hemos referido, queda de manifiesto en la siguiente descripción , tanto por la madre como por la docente:

“ ... ella participaba también . El juego en concreto, uno de los que más le gustaba ... un potaje ... ellos le llamaban el potaje ... ” (E1/2:1)

“ ... un juego en la clase, con la tutora, de que cada día cuando terminaaan la, los ejercicios que ella ha puesto, ¿no? ... Y son preguntas de todo, pero lo mismo es matemáticas, que de lengua, queee de cualquier asignatura de lo que hayan dado en el día ¿no?. Y se hace un grupo y otro grupo Casi siempre el grupo era los niños contra las niñas. ¿Casi siempre! Otras veces los revolvía, pero la mayoría de las veces eran niños contra niñas ... MMM jugó a eso, ¿no? A través de la videoconferencia, ... Hizo una pregunta la tutora. Se la pasó a los niños no la supieron. Se la pasó a las niñas y no la sabían. Entonces la contestó ella y ganó el grupo de las niñas ... Y tos: ¡hemos ganao!, ¡hemos ganao!, pero habían ganao por la pregunta della, ¿no? Entonces eso a ella le, leee (¿colmó de satisfacción?) ... ” (E5:23)

b) Estrategias

Actuar en el aula con el grupo de alumnos y actuar – a la par- con la alumna que está en casa, desde unas necesidades claramente diferenciadas (el grupo y la alumna)) y desde una estructura tecnológica y – a la par - ordinaria, requiere ordenar u organizar didácticamente –con procedimientos específicos - tales actuaciones en el proceso didáctico general.

A tal capacidad organizativa y/o habilidad didáctica de disponer las actuaciones, buscando la mejor manera de implicar - teniendo en cuenta las necesidades de ambos contextos - e insertar la estructura virtual en la estructura ordinaria - responde el presente epígrafe.

Gracias a las estrategias puestas en juego y al enfoque anteriormente analizado, el proceso educativo en sí, sobrepasa las fronteras de la novedad para convivir con lo habitual. Normal lo describe la maestra tutora:

" ... , pues yo desarrollo, el desarrollo de una clase normal ... " (E1/2:1)

" ...Yo lo veo ... lo mismo o será eso que como para mí ya es algo normal. Bueno, llegó a ser algo normal. La novedad de los primeros días y después todo igual ... " (E1:23)

Fijándonos en una de las frases de la cita anterior, " llegó a ser algo normal ", interpretamos - el logro de tal normalidad - como un proceso a través del cual la docente va introduciendo e incorporando una serie de procedimientos específicos en las actuaciones que rigen el proceso y lo optimizan. Tales procedimientos - unidos a las destrezas propias de la docente como profesional - constituyen el segundo factor o elemento en torno a las actuaciones didácticas.

De forma muy sintética, y no por ello superficial, las palabras de la madre nos sitúan en el campo de este epígrafe:

" ... Cambian las forma, pues, de dar la clase ... " (E5:24)

" ... se inventó estra estrategias de todas formas para ayu ... " (E5:39)

A ellas se refiere– aún cuando insiste en la normalidad - la maestra:

" Claro, yo lo veo ya normal, la costumbre. Las intervenciones propias ... " (E1:28)

Intervenciones, en las que un hecho es incuestionable: su presencia física, Circunstancia que tiene presente la propia maestra:

" ... en lugar de estar su presencia física era una pantalla de ordenador ... " (E1:21)

" .. Pero nosotros la veíamos allí sentada ... " (E1:27)

La primera estrategia, o la propia habilidad de la maestra, es contar con ella – deducimos de las palabras con las que se refiere al inicio de la jornada escolar - desde el momento de comenzar la clase. En este caso, en el

La escuela en casa

proceder mismo de la conexión. A ello se refieren la propia tutora y la madre respectivamente:

" ... nos dábamos los buenos días ... Saldábamos normal, que nos viera que estábamos ya conectados, dábamos los buenos días yyy ... a empezar por lo que íbamos a empezar. Como una clase más, ¿umm? " (E1:27)

" ... entraban en la clase, y todos estaban esperando a que MMM hablara o saliera en la pantalla pa empezar la clase ... " (E5:24)

" ... ellos ya no empezaban la claseee nada mas entrar. Ellos empe, entraban y esperaban hasta queee... Digamos hasta que estemos tós, ¿no? con MMM ... " (E5:25)

Es a partir de tal "empezar" entendiendo la expresión como el inicio de tareas propias del acto didáctico, donde se evidencian las estrategias de intervención del caso. Estrategias totalmente relacionadas con el trabajo escolar, del que nos ocuparemos en el siguiente título. Y para una mejor comprensión del mismo - probablemente - nos haremos valer de éstas.

El silencio como estrategia – que alude la tutora - se impone como medida para regular y asegurar (optimizar) la comunicación con la alumna:

" ... cuando, si teníamos que leer algo, para que ella nos escuchase, pues procuraban esta más, algunos dicen: ¡chsss!, ¡que te calles! Entre ellos ... Pero después era algo habitual ... " (E1/2:4)

Convertido en norma de funcionamiento - asumido por el grupo - traduciéndose en rutina según las anteriores palabras y que afirma también su madre:

" ... ellos estaban pendientes a que tenían que ponerse en silencio ... para que MMM los oyera ... no oíamos correr sillas, nii..¡no! Ellos estaban bien aleccionados y ellos lo hacían bien, Y luego pues la forma deeee, de trabajar. " (E5:25)

Continuando con el asunto comunicativo, de la comunicación, dos estrategias se unen a la anterior: el uso del micrófono y el turno de palabra diferenciado.

Sobre el primero, en este caso herramienta imprescindible al menos en los primeros momentos, partir de que tal instrumento no suele ser habitual en las actuaciones didácticas. Y menos aún si éstos quienes se ven obligados a utilizarlo son los alumnos para poder comunicarse: leer, comentar, corregir ... Implicando los desplazamiento, la habituación al mismo y el uso debido. De ello se hacen eco la tutora, la madre y la propia alumna respectivamente, como estrategia puesta en juego:

" ... al principio ... Para los niños, para que ellos... ¡cuando leían algo! Por ejemplo, algún texto, yo me iba acercando al que estaba leyendo, para que ella escuchara la voz del que leía. " (E1/2:5)

" ... el micrófono estaba en el ordenador, y ellos tenían que ir a leer al ordenador para que MMM, escuchara ... " (E5:25)

" ... Cuando hacíamos los ejercicios, mm pues cuando iban a corregir, tenían que ponerse en el micrófono porque si no yo lo escuchaba muy flojillo ... Entonces tenían que ponerse, se ponían en fila, enfrente del micrófono e iban diciendo ... " (E6:11)

Hemos nombrado a la otra estrategia, en torno a la comunicación, el turno de palabra diferenciado. la maestra tutora afirma:

"... Le hablaban a ella también, le hacían preguntas ... " (E1:19)

Efectivamente, la comunicación se establece, no sólo maestra – alumna y viceversa, sino que se hablan entre todos. Para posibilitar tal actividad de manera ordenada, se pone en marcha la estrategia del turno de palabra. Así lo manifiestan la tutora:

" ... Pues entonces le decía: ¡espera cuando te toque tu turno! ... ¡Ahora es tu turno! " (E1:19)

La escuela en casa

" ... le dábamos paso a ella también.. O esperaba el turno, según le tocase. " (E1/2:1)

En este caso, turno diferenciado pues ella ni está físicamente presente, ni ve a través de la pantalla del ordenador. Los alumnos en clase además de levanta el brazo deben pronunciar una palabra para que MMM. los reconociese y ella avisa a través del ordenador. Así lo describe la maestra tutora y la propia alumna:

" Cuando quería contestar alguna pregunta, y en lugar de levantar la mano que no podía, pues simplemente llamaba, avisaba. Decía: ¡yo contesto! O me llamaba por el nombre y le dábamos paso a ella también ... " (E1/2:1)

" ... Pues me lo decía: ¡Yo sé! o ¡yooo! ..." (E1:19)

" ... Levantaban el brazo arriba y en vez de decir aquí, levantaban su brazo. Y la maestra decís, decía, les decía: ¡mm niños tenéis que hablar porque si no, MMM no se entera de quien hay y de quien no hay! " (E6:8)

" ... Entonces ya, empezaron a decir aquí, levantando el brazo. " (E6:8)

Relacionada con la última estrategia, está la de autopresentación: los niños/as antes de hablar (en la comunicación de la clase) se presentan. El siguiente testimonio de la madre es explícito:

" Cuando estaban leyendo un texto corrío y en cada punto cambiaban un niño, ¡no! Pero cuando iban a empezar a leer: ¡Hola pues MMM, soy A y voy a empezar a leer!. Y si cambiaban de tema pues: ¡ soy CR. ! " (E5:26)

La explicaciones, partiendo de las desarrolladas en clase, se orientan hacia una cierta individualización, utilizando la descripción como estrategia principal. Sobre ello nos comenta la maestra tutora:

" ... ¡Una explicación común en clase, de lo más habitual, normal y luego dependiendo de lo que fuese pues hacías algún inciso para

explicarlo a ella más concretamente! ... las explicaciones pues dependiendo de lo que fuera. Si era por ejemplo, algo de geografía o de historia, para explicar cómo estaban hechas...también hacías una descripción a ser posible lo más real posible para que ella hiciera, se hiciera su idea. " (E1/2:4-5)

" ... Cuando explicábamos algo, alguna **lámina** o algún mapa hacemos la descripción de lo que estábamos haciendo. Seguíamos hablando, seguíamos explicándolo. Ella después, también tenía... Que luego ella tenía sus mapas, sus láminas en relieve en casa. " (E1:19)

Estrategia que fue muy fomentada en los alumnos por parte de la docente. Ella manifiesta:

" ... Describir una lámina por ejemplo. Para que uno se haga una idea de cómo está. Y en este caso nos servía para que ella pudiese tener esta idea. Y para ellos que se esforzasen más incluso porque estaban haciéndolo no simplemente para contármelo a mí que podía echar una visual al libro y verla. Sino que se lo estaban describiendo a una compañera, que no podía ver la lámina. Ellos tenían que esforzarse también. Ahí sí que se les pedía un poquito más a ellos. " (E1/2:4)

" ... para que ellos se acostumbraran a describir. Yo decía ¡como si yo no tuviese, descríbeme esa lámina! Eso servía para mí y para ella también. " (E1/2:4)

Y que efectivamente los alumnos, sus compañeros, se apropiaron de ella. Sobre ello la docente afirma que:

" ... alguno decía: ¡y pensad que ... MMM... ella no las ve!, pues ¡descríbelo lo mejor posible para que se haga una idea de cómo es! Ella

La escuela en casa

¡claro! no puede describirlas. No podía ser III, a la inversa. " (E1/2:4)

Por las características propias de la alumna, al igual que las láminas y murales en donde se apoya las explicación en una clase, las ilustraciones de los libros, tampoco podían ser percibidas por la alumna. Al igual que en el tema anterior se recurre a la descripción como estrategia didáctica principal. Así lo afirma la propia alumna:

" Sí ... me explicaban las imágenes. " (E6:14)

Tal explicación consistía en la siguiente estrategia, en palabras de la madre:

" ... había un dibujo en el libro y ella decía: ¡bueno vamos a mirar el dibujo durante veinte segundos! ¡Y ahora todos vamos a cerrar el libro y cada uno me va a decir lo que ha visto en ese dibujo! Era una forma, una estrategia de ella pues para explicarle a MMM qué había en el dibujo, sin decirle a ellos vamos a explicarles a MMM lo que hay, ¿no?. Les hacía a ellos ejercitar la memoria, pensar a ver quien decía más cosas de lo que había en el dibujo, ¿no? Y a la vez hacía pues, hacía que MMM supiera qué dibujo había en el libro porque eso era imposible para ella. " (E5:26)

Tal explicación y estrategia apoyada previamente por la ejecución de las misma por parte de la docente. Así lo testimonia la propia alumna:

" ... decía cerrad, el mirad la imagen cuatro minutos que yo voy a explicarle así por encimilla un poco a MMM. Me explicaba, dice es una mujer, tiene el pelo de esta manera y de la otra y aquello ..." (E6:14)

Una vez que ellos hubieron aprendido la técnica, la utilizan, pues sigue argumentando la alumna:

" ... Y después, mm, dice: ¡niña, cerrad el libro! ¡Explicadle a MMM lo que habéis visto! Y se acercaban al micrófono y decían: pues mira

yo he visto una mujer que tenía el traje verde y los ojos azules ..." (E6:14)

A veces MMM. estaba informada de la ilustración pues se la había descrito la tutora. Y ella comprobaba la fidelidad de la descripción que le hacían los compañeros. En esto ella comenta:

" ... dice: ¡ mirad la imagen durante unos seis minutos! Que yo se la voy a explicar a MMM. Y la miraron, dio los seis minutos y dijo ¡cerrad libros y decidme lo que hay! Y la cerraron y lo dijeron. Y entonces yo decía::¡ no!, te has equivocado, ¡que eso no era así!, ¡que me lo ha explicado Alicia! Y algunos detallillos, pues se le olvidaban." (E6:13)

Un recurso muy utilizado por los docentes en las actuaciones didácticas es la utilización de la pizarra, tanto por parte del maestro como por los alumnos. Recurso que es igualmente utilizado en este caso (aún cuando la alumna no puede verla) utilizando la lectura y la verbalización como estrategia.

Ya en el título anterior sobre Organización hemos comentado que MMM. recibía a través del ordenador contenido que se iba a trabajar en la pizarra. Además de ello se utilizan tales mecanismos.

Estrategia que se convierte en " norma y costumbre " de la clase, nos comenta la maestra tutora:

" Cuando utilizamos la **pizarra**, ella, vamos leyendo. Además tenemos la costumbre de leer ya lo que vamos escribiendo para saber lo que estamos haciendo ... " (E1:20)

Al igual que en las anteriores estrategias, parte de la docente, teniendo como finalidad implicar a los alumnos en ella. En este sentido comentan tanto la madre como la propia alumna respectivamente:

" Cuando la maestra utiliza la **pizarra**, siempre ella ha estado diciendo en voz alta lo que estaba escribiendo o estaba dibujando... " (E5:28)

" ... Cuando ha sacado algún niño a la pizarra se lo ha dicho también: ¡A ver, pues descompón esta frase en el sujeto, predicado y

La escuela en casa

todo esto!, ¿no? ¿Le vas a hacer una raya y le vas a poner debajo lo que es!" Entonces el niño llegaba las primeras veces lo pintaba y no te enterabas de ná ... " (E5:28)

" ... al principio lo escribían y se sentaban. Y dice: ¡Ché ¡. La maestra le le corregía y decía : ¡Ché, ponte el micrófono y dile a MMM lo que has escrito! Entonces, pues ya se ponían y lo decía. Decía, mira MMM: he puesto esto y esto y aquello y lo otro. " (E6:14)

Resultando de su aplicación y práctica el objetivo pretendido. MMM. queda implicada en la actuación docente al utilizar ella tal recurso. Así lo manifiesta la propia alumna y su madre:

" ... Pues cuando salían a matemáticas, decían mira MMM y se ponían por el micrófono y todo lo que habí, habi, escribían en la pizarra lo decían por el micrófono describiéndomelo. Decían: ¡mira MMM!, he puesto en la pizarra esto mas esto o esto menos esto. Y entonces así me explicaban lo que ellos escribían en la pizarra. " (E6:14)

" ... Entonces, mmm, le decía ella: ... ¿Desde dónde hasta dónde es el sujeto? ¿Desde dónde hasta dónde es el predicado? ¿Cual es el verbo? Tú ¡explícalo como si fueras la maestra!. Total la niña pues decía: ¡bueno! Pues el verbo es éste. Y el sujeto es esto y el predicado es aquello. A la vez que lo ibas haciendo, las primeras veces tenía que decirle la maestra: ¡no! Ten en cuenta que hay que hacer esto, Después ya no. Ya ellos sabían. " (E5:28)

Verbalizaciones de los compañeros, acompañadas. en ocasiones, por explicaciones o ayudas (descripciones) de la propia maestra como explica la propia alumna:

" ... La maestra me describía, ¡ah!, lo que es lo que había en la pizarra... ¡Ah, sí! La maestra pues utilizaba la pizarra, y dice: mira

MMM. He hecho y me lo explicaba. Dice, decía: ¡niños, copiadme lo que hay en la pizarra que yo voy a explicárselo a MMM! Y entonces pues me lo explicaba. Dice: Mira he hecho un cuadro, he puesto esto, esto y esto. Mnm, luego cuando vaya yo por la tarde, te lo hago a tí en relieve y te lo llevo ¿vale? Y digo ¡vale!. Pero explícamelo de todas maneras. Y entonces se lo, me lo explicaba, me decía: mira. Y entonces me lo explicaba y ya está. " (E6:13)

En relación a otras actuaciones docentes - como la lectura, las correcciones u actividades motivacionales o lúdicas - reemplazamos su análisis y tratamiento al título siguiente de esta dimensión, al ocuparnos del trabajo escolar.

c) Contingencia tecnológica y técnica

La actuación didáctica, su enfoque y estrategias, quedan sometidas y condicionadas al imperativo de la técnica y la tecnología. Ya que es la estructura y la red a través de la que ambos contextos conectan, participan y se implican en el proceso educativo de forma unánime.

Desde el punto de vista de que lo previsto - actuaciones didácticas: enfoque y estrategias - pueda tener lugar o no (contingencia) por los imprevistos tecnológicos y/o técnicos justifica el presente epígrafe.

Asumir tal contingencia - comenta la docente – para salvar las dificultades:

" ... como yo ya contaba con lo que podía ser. Entonces ya, si te pilla a lo mejor de sorpresa, pues claro, a lo mejor depende. Te deja, depende de cómo estés con la clase o como tú ya sabes con quien cuentas, a qué hora cuentas y lo que puede pasar. Entonces ya estás, un poco sobre aviso y, salvas la dificultad un poquillo mejor, quizá no te pilla desprevenido ... " (E1:17)

Pues implica, añade:

La escuela en casa

" ... perdía entre comillas un poco de tiempo. Porque todo esto sucedía en horario escolar, en horario de clases ..." (E1:17)

" ... si suena el teléfono, para avisar, tienes que salir, tienes que volver ... " (E1:17)

" ...reiniciar el ordenador ... " (E1:17)

" ... todo eso lleva su tiempo que parece que no. " (E1:17)

" ... si venía el muchacho (técnico informático) a arreglarlo o no arreglarlo. Bueno, solía coincidir que estaba yo, no pasaba nada en clase ... " (E1:23)

" ... ¡ no te oigo!. ¿ahora no se oye! ¡Ahora sí! ¡Ahora te oigo muy mal! ... " (E1:32)

" ... Los problemillas del principio ..." (E1:32)

De ellos, de los imprevistos, de las dificultades nos ocuparemos en la dimensión novena.

Y en relación a este epígrafe (contingencia) terminamos con las palabras de la propia docente sobre tal contenido:

" ... pero salvando estos problemillas ... " (E1:32)

V.4. Trabajo escolar

En el proceso didáctico virtual - que estamos valorando - dos son los actores directos que se sitúan en los extremos del mismo. Por un lado el docente, cuyo papel - a través de la actuación didáctica - acabamos de analizar.

Pretendemos ahora - en este título - centrar el punto de mira en las tareas escolares del proceso didáctico que estamos analizando.

Particularmente en la figura de la alumna como destinataria de las misma: su compromiso (comportamiento) ante el mismo, el mecanismo (procedimiento) de ejecución de las tareas escolares y - por último - las actividades del programa escolar desarrolladas (ámbitos).

a) Comportamiento

En páginas anteriores ha quedado de manifiesto, por un lado, la historia escolar de M.C. en lo referente a interés, motivación, rendimiento, capacidad. También por otro lado, hemos indicado el afrontamiento de la situación de enfermedad y la positiva respuesta que la alumna ha dado a las alternativas y recursos ofertados, desde el ámbito escolar. Baste para ello, recordarlo con las palabras de la madre:

" ...Siempre le ha gustao, ha estado abierta a todo. Hemos tenido la suerte que es una niña que siempre ha querido ... " (E5:29)

MMM. realiza el trabajo escolar, desde la estructura tecnológica, con similar comportamiento y actitud reseñada.

Estas son sus palabras de presentación:

" ... yo era una niña normal, porque yo iba a la misma esc, a la misma hora que ellos, yo hacía el recreo a la misma hora que ellos, yo hacía los mismos deberes y los mismos exámenes que ellos, yo participaba con ellos en la clase, emm ¡yo hacía todo con ellos!. Mmm yo atendía a las explicaciones como ellos, no con ante, no como en las clases de por la tarde, que la maestra era, venía sólo para mí. Ehmmmmm, yo lo hacía todo con ellos ... " (E6:17)

Los compañeros, con su expresión de asombro, nos muestran el grado, la calidad con que MMM. acomete sus obligaciones y tareas escolares:

" ... Decían ¡cómo puede ser que MMM haga las cosas bien y de esta manera! ¿no?... " (E3:7)

Así como – a la par que despierta la reacción en sus iguales – muestra la rapidez con que las aborda, sin dar tregua alguna:

"... ¡cucha que rápido lo ha mandao antes que nosotros! ... " (E5:27)

Por otro lado, actividades que no requerían que fuesen enviadas a través de la fibra óptica, por orientación de la maestra tutora, según afirma la madre, eran enviadas. Mostrando una vez más el compromiso con el trabajo escolar que realiza:

La escuela en casa

" ... la maestra le decía que no hacía falta que se las enviara, que con que las hiciera...Pues que luego por la tarde ella las veía. Pero MMM se sentía mejor mandándolas para que los demás vieran que ella también hacía lo mismo que ellos ... " (E5:27)

Realiza su trabajo, sin desilusionar el esfuerzo de poner en marcha la alternativa, como comenta la maestra de la ONCE, siendo tal su comportamiento:

" Y además trabajó mucho. Nooo... ella no vivía aquello como una fiesta. De que vienen a verme, ¡pobrecita estoy enferma! ¡No!, ella lo vivía como la escuela ... " (E4:10)

Otro factor que nos muestra el interés por su trabajo lo encontramos en la siguiente expresión de la madre:

" ... ella siempre ha querido demostrar que es como ellos. Que porque no vea, no pueda ir a clase no está en desventaja, ¿no? No pretende nunca ella que la traten con pena, ¡no! ... " (E5:27)

Y para ello, se motiva, se entusiasma con la tarea, procurando hacerla bien – como hemos comentado – y no divagar, sino ir superándose. Así lo manifiesta su madre:

" ... Y además procuraba ella terminar antes que los demás. ¡Ah! ¡Ya ha terminado MMM ! ... " (E5:27)

Atreviéndonos a sintetizar su comportamiento con las siguientes palabras pronunciadas por su madre:

" ... Ella quería demostrar que podía. ... " (E5:27)

b) Procedimiento (ejecución)

Antes de introducirnos en el contenido específico - el mecanismo de acceso y realización del trabajo escolar - el tema nos obliga a recordar aportaciones tratadas en otros títulos del presente estudio para su contextualización. De manera abreviada, las exponemos a continuación a fin de

que las argumentaciones - propias de este título - cobren sentido y comprensión.

El instrumento de trabajo es el ordenador con los altavoces imprescindibles. A través de los programas especiales, la alumna trata la información recibida y accede a la misma. Utiliza el material auxiliar específico. El material curricular lo tiene escaneado, además de tener el libro hablado, pudiendo acceder a él. Maneja el teclado y mecanografía las actividades. Ha adquirido práctica de informática básica. Contenidos y actividades han sido adaptados por la tutora y la maestra de la Once al formato informático o al lenguaje Braille.

Desde esta composición de lugar, pasamos a describir el procedimiento en la realización de las tareas escolares compartidas con sus iguales, refiere su madre:

" Son las mismas que las de los compañeros.... " (E5:26)

Efectivamente, se parte del mismo currículo a desarrollar. Por tanto, comenta la maestra – tutora:

" Hacíamos lo mismo ... Las mismas actividades para uno que para otros. " (E1:26)

" Como las de la clase normal. Sólo que para ella ... (formato informático preparado previamente) " (E1:25)

A partir ahí se desarrolla el trabajo escolar, como dice la tutora:

" ... Como una clase más, ¿umm? ... " (E1:27)

Trabajo del que participa MMM. - correspondiendo a la dinámica de su clase de referencia - en las distintas situaciones. La secuencia que a continuación presentamos - sólo con finalidad didáctica – recoge los mecanismos o procedimientos de los que se vale la alumna para realizar el trabajo escolar:

- a) La clase se inicia. La maestra solicita el trabajo “deberes” pendiente del día anterior. Las palabras de la propia alumna nos sitúa en esta situación:

" ... empezando la clase ... dice (se refiere a la docente) : ¡A sacad!, ¡sacad los deberes y ponedlos encima de la mesa! ... " (E6:8)

La escuela en casa

La maestra tutora nos explica cómo se procede ante tal situación:

" ... Preguntábamos si habíamos hecho.
Dice: ¿tenéis hecho esto? ... " (E1:27)

En este caso, la alumna envía su trabajo a través de la línea, en caso de que el trabajo sea para recogerlo o comprobar la realización del mismo. Así lo reconoce la maestra – tutora:

" ... ve mandándolo o léelo. ¡así empezábamos! ... " (E1:27)

" ... ella, mandaba su tarea ... " (E1/2:7)

En caso de no requerir el documento (libreta) donde queda reflejado el trabajo, sino que requiere la lectura de la actividad, su tutora explica que ella lo hace de igual modo:

" ... Cada uno iba leyendo lo suyo, ella también leía lo suyo ... " (E1:27)

b) Normalmente tal trabajo va acompañado de su corrección. En el caso de la alumna también se procede a ello. Ella lo corrige desde su puesto de trabajo en casa, según la madre:

" ... la maestra corregía los ejercicios pues los corregía y sobre la marcha. Decía pues: ¡a ver MMM!, ¡a ver! ¿CRR. que ha puesto?... Pues esto. Y el otro esto Y Mari Carmen ha puesto esto ... Entonces la maestra le decía y tú que has puesto, Pues yo: ¡esto! Le decía ella lo que había puesto. Pues está bien o está mal ¿no? ... " (E5:27)

Y según testimonio de la propia alumna, ella las corregía personalmente, como los otros alumnos lo hacen en sus cuadernos, ella las autocorrige comprobando las respuestas dictadas:

" ... ¡Que vamos a corregir!. (refiriéndose a la orden de la maestra) Entonces empezaba a decir las soluciones y yo las miraba en mi, en mi ordenador. Y entonces pues, mmm los miraba, si lo tenía mal, le digo ¿me puedes explicar? Por

ejemplo. me pregunta lo que sea y meee contesta, dice ¡no!, eso no está bien ... " (E6:8)

c) Situación en la que se pretende que los alumnos obtengan información o acercamiento a la misma, desde el contenido o propuesta de una unidad o tema previsto en los libros de texto de los alumnos. En tal caso nos informan la propia tutora:

" ... Con los temas que tiene por ejemplo geografía ... " (E1:30)

" ... tiene antes los textos para ir leyendo, para ir estudiando ... " (E1:30)

" ... lo busca ella en el ordenador porque esos temas los tiene ya ... Eso lo tiene ya preparado y ya lo busca inmediatamente ... " (E1:30)

d) Estado similar al anterior es el que presentamos ahora: cuando se solicita la realización de ejercicios del libro de texto. Aportamos los comentarios de la maestra de la Once y los de la propia tutora:

" ... Y después los ejercicios ... " (E1:30)

" ... cuando a ellos se les decía, pues ahora en la página tal vais haciendo estos ejercicios. Ella lo mismo. Bueno, ella tenía su libro, adaptado. ..." (E1/2:7)

" ... página, 72, el ejercicio 3 y 4 ... " (E1:30)

" ... Entonces busca la página y hace los ejercicios. " (E1:30)

" ... ¿Vamos a hacer la actividad uno? Le leía (el ordenador a través del programa) la actividad y ya la respondía ... y se la mandaba ... a la maestra. " (E4:12)

e) También se le presentan, en las actividades curriculares propias del ciclo y nivel, actividades de creación de textos. En este caso actividades de composición escrita. En tal caso – nos describe su tutora - el mismo proceder:

La escuela en casa

" ... si es alguna tarea, que tenían que escribir. Por ejemplo escribirse un cuento por ejemplo. Que tenían que inventarse un cuento ...
" (E1:27)

Tras escribirlo, a través de sus soportes específicos (teclado), se lee y se corrige como anteriormente hemos comentado y que la tutora reitera:

" ... leíamos los cuentos de todos, y el suyo también ... " (E1:27)

Y se continúan con otras actividades derivadas:

" ... cada uno leía el suyo. Íbamos viendo lo que se corregía donde no se corregía, ¿umm? Luego preguntábamos también ¿de qué trata el cuento de Fulanito, de Menganito? "
(E1:27)

f) Seguimiento de actividades cuyo foco de atención por parte de los alumnos se centra en la pizarra. En tal caso, recordamos lo expuesto en la dimensión anterior al hablar de la planificación:

" ... Lo que anotábamos en la pizarra para que ellos fueran haciendo, los compañeros. Ella, eso sí tenía que preparárselo yo en un disquet, Yo se lo enviaba desde la clase con el programa del ordenador ... Le enviaba la tarea y ella la iba haciendo en su casa y los compañeros en clase. Pero como si estuviese allí! Los compañeros lo hacen en su pupitre y ella en el suyo. Sólo que su pupitre, su mesa está en su casa en lugar de estar en la escuela ... " (E1/2:3)

g) ¿Y el trabajo que debe realizar a partir de las explicaciones? O a partir de los debates y conversaciones típicos de estas edades y luego han de exponer (bien oral o por escrito) ¿Cómo se organiza para ello? Tampoco aquí se acobarda. En este caso optó por la siguiente solución, en palabras de su madre:

" ... tomaba sus apuntes mientras ella explicaba... ella, ponía un documento en blanco en el ordenador y ella ahí apuntaba lo que ella

creía importante. Unas veces le servías para algo, otras veces no le servía pa ná.... Pero ella mientras lo escribía, Después hacía sus ejercicios con ese documento, con lo que ella tenía ahí o podía leer lo del libro ... " (E5:27)

h) Y sobre las actividades derivadas de obtener información a través de alguna ilustración, mapa, gráfico en donde el sentido de la vista guía la realización de la actividad, la alumna se apoya en la misma estrategia:

" MMM en ese momento no interviene, se limita a escuchar y aaaa a recabar toda la información que puede. Porque después hay unos ejercicios debajo que ella tiene que contestar sin poder, haber visto esas imágenes por ejemplo, ¿no?. ... Porque lo mejor el ejercicio preguntaba...Pues cosas sobre la foto y ella no podía ver la foto. ... Entonces ella prestaba atención a lo que los demás habían visto. Incluso ... ella escribía lo que ellos decían, lo que ellos decían que veían, ella le iba escribiendo en un documento en blanco. Cuando pasaban a hacer los ejercicios ella leía su documento pa poder contestar. " (E5:26)

i) También en la clase se dan situaciones más lúdicas como es la realización de actividades a través de juegos (que hemos analizado en el título anterior de esta dimensión) como nos la describe la maestra tutora:

" ... son cosas que a mí, hacíamos habitualmente ... juegos en común. Dividíamos la clase en grupos. Ella pertenecía también a un grupo ... " (E1:1)

" ... colocábamos en la pizarra una cartulina plastificada, con el tablero y las fichas que las pegábamos también en el tablero. Teníamos un dado, de esponja ... grande que lo tiraban. Salían, cada uno de ellos ... por turnos ... La pregunta que fuera podía ser de lengua, matemáticas, historia, geografía ... " (E1:3)

La escuela en casa

Que requieren la presencia física. Por ello retomamos la actividad añadiendo los comentarios del proceder en esta situación, según la maestra tutora:

" ... cuando le tocaba el turno a ella. Iban por turnos. Le tocaba el turno a ella, un compañero tiraba el dado en su lugar ... le decían: ¿o matemáticas o lengua? En la casilla en la que le coincidiese. Ella elegía y contestaba a la pregunta. ... y le decían: ¿o matemáticas o lengua? En la casilla en la que le coincidiese. Ella elegía y contestaba a la pregunta. ... ellos movían la ficha por ella y le decían cual de las dos podía elegir ... Y respondía a la pregunta que le tocase elegir. Que la acertaba, pues seguía con el turno en el mismo equipo. Que no la acertaba, pasaba el turno al equipo siguiente. ... " (E1/2:1)

j) La jornada termina – en ocasiones – con trabajo pendiente, para casa, argumenta la tutora:

" ... lo que no os de tiempo a terminar, mañana! " (E1/2:7)

Tarea que es de obligado cumplimiento para la alumna, aún cuando ella está en la casa. Para donde se han recomendado:

" ... ¡Igual que si tenían tarea para casa! Lo que tenían que terminar ella lo hacía también. Y al día siguiente por la mañana, nos lo enviaba, ... " (E1/2:3)

k)Y de nuevo a empezar. La rutina escolar se repite: actividades a través de juegos, lectura, realización de ejercicios propuestos en los libros de texto, otras propuestas por la maestra. Y una vez más las correcciones. Con las palabras de la madre y la tutoras sobre ellas terminamos:

" ... Cuando se lo enviaba, pues sobre el mismo correo que le había enviado, se lo corregía la maestra y se lo devolvía ... " (E5:27)

" ... Cuando no se lo enviaba, pues le decía ella, pues corrige esto que está mal o lo otro ... " (E5:27)

c) **Ámbito**

El programa escolar gira , desde las previsiones y planificaciones educativas en torno a tres tipos de actividades: las propiamente curriculares, las complementarias y las extraescolares.

Bajo este nombre de ámbitos, identificamos los campos de trabajo escolar – donde se insertan la tipología de actividades comentadas - desarrollados desde esta modalidad educativa.

Cuanto acabamos de describir en el epígrafe que antecede a éste, no cabe duda, que hace alusión al trabajo escolar del ámbito estrictamente curricular en las áreas curriculares obligatorias.

En el ámbito de las actividades complementarias, de entre las realizadas por el resto de los compañeros, no participa en las actividades tipo “trabajos desde consultas bibliográficas” en grupo, ya que nos comenta la maestra tutora:

“ ...tenían que reunirse irse a la biblioteca, y estamos con el problema de que ella no salía, ... ” (E1:26)

Por el contrario sí participa en la actividad de correspondencia escolar llevada a cabo, así lo afirma la maestra tutora:

“ ... Nos carteábamos con niños de Arcos de la Frontera. Otros niños de sexto de otro colegio. Y ella tenía también, su persona ... ” (E1/2:5)

Actividad por la que muestra interés, según las palabras de la maestra encargada de llevar a cabo tal actividad:

“...le gustaba porque siempre estaba preguntando cuando llegaban las cartas ... ” (E1/2:5)

Sabiendo de su correspondencia, en el mismo momento que sus compañeros (al recibo del correo en clase) a través de la conexión. La maestra tutora nos lo muestra así:

“ ... cuando ella llegaba también la decíamos: ¡ hay correo!, ¡llegó la carta! ... ” (E1/2:5)

Participando en la actividad como el resto de compañeros. Sólo que la maestra se la llevaba a su casa:

La escuela en casa

" .. yo le llevaba la carta. Y ella tenía que escribir la carta también para esta persona. "
(E1/2:5)

En otra actividad similar participa el grupo clase, de comunicación entre los colegios de la zona, a iniciativa del EOE en el área de compensatoria. Sobre la participación de MMM. en ésta - utilizando la alternativa virtual - nos comenta la maestra de apoyo:

" ella tenía de intercambio con otros alumnos de otros centros, si llegaba la profesora MPP. que venía con las cartas de otros centros. Y ya desde el momento: ¡Uy!, ¡está allí MPP.! La oía, bueno, un oído muy fino ¿no? " (E3:4)

De igual modo, se atiende a la conexión en horarios no previstos si alguna actividad complementaria (charla,...) tiene lugar en el aula. De ello nos argumenta la madre:

" ... por la tarde no conectaba. Entonces pues, esta tarde te conectas porque vamos a hablar de algo que ... " (E5:29)

" ... la maestra lo tenía en cuenta siempre, ¿no?. Siempre que ella veía lo más mínimo que a MMM. le pudiera interesar ... me llamaba por teléfono. Dile a MMM. ¡que conecte, que vamos a hablar de...! " (E5:29)

En cuanto a actividades extraescolares, la alumna - condicionada por el estado de su enfermedad – tiene restringidas tanto las salidas al exterior como el contacto abierto con personas, por lo queda limitado el desarrollo de actividades pertenecientes a este ámbito (salidas, visitas, excursiones, actividades aire libre, ...) La maestra tutora informa:

" Ha habido una salida a Armilla, a unos talleres en Armilla. Pero esa no ha ido ella ... "
(E1:33)

" ... se le ha contado. Se le ha contado lo que allí ha pasado. " (E1:33)

Quedando atendida por la tutora, pues ella cambia con otro docente el llevar al grupo para quedarse con MMM. ese día, tal y como afirma su madre:

" Dice (en referencia a la maestra tutora) : ¡toma, ves tú (en referencia al compañero que le propone el cambio) porque es jueves y yo el jueves voy con MMM! " (E5:40)

No obstante, ya a final de curso – cuando las medidas médicas comentadas parecían más flexibles – se le da la posibilidad de participar en una actividad para celebrar el fin de curso. Nos relata la maestra tutora:

" ... Pues el año pasado preparamos una obra de teatro, ... para el final de curso pues, faltaba un personaje también. A ver si quería participar ... Al final pues decidió que no porque queda poco tiempo, no le iba a dar tiempo ... " (E1:32)

Si bien ella no pone reparo alguno:

" ... ella no veía impedimento ... " (E1:32)

Y plantea su alternativa:

" ... Entonces ... estuvo interesada en hacer un baile y en cantar. Le gusta mucho cantar. " (E1:32)

A modo de síntesis:

Tras la implementación de la alternativa, teniendo en consideración las necesidades educativas (acceso a la información y aislamiento) de la alumna a quien va destinada, el proceso didáctico general se adapta a las mismas para dar respuesta desde la conexión tecnológica de los escenarios.

El proceso enseñanza – aprendizaje se orienta a través de una adecuación pertinente, de su horario específico, de un enfoque interactivo con estrategias y técnicas “inclusivas”. Comprometiéndose la alumna, reflejando tal compromiso a través del trabajo escolar.

DIMENSIÓN VI

COTIDIANEIDAD

Etimológicamente, calidad de lo cotidiano. Significado que orienta el propósito de esta dimensión. A través de ella nos introducimos en las experiencias y eventos cotidianos del proceso escolar desarrollado en esta opción educativa. De este modo lo cotidiano, factor secundario – a primera vista - frente a lo curricular, se transforma en punto de mira, centro de interés. De su mano, caminamos al análisis de este proceso educativo - de escuela en casa - desde una perspectiva afectiva.

Eventos, por consiguiente, considerados mas desde el punto de vista socioafectivo y motivador que instructivo – curricular, que posibilitan el conocimiento de las relaciones entre el grupo clase y MMM.. O, lo que es lo mismo, adentrarnos en la tan demandada relación de MMM. con sus “compas”, convertida en necesidad y enfoque didáctico, respectivamente, como hemos tenido ocasión de exponer.

Vivencias diarias – desde la estructura virtual – del clima de clase, de las relaciones, de la comunicación, de lo que ocurre y tiene lugar más allá del proceso estricto de e/a. De otra forma, la escuela es más que enseñar, mas que las actuaciones didácticas, mas que el trabajo escolar y la evaluación. La siguiente frase expresada por la madre nos abre al contenido de esta dimensión:

“ ... No sólo la mecánica de la escuela, ... ”
(E5:30)

De manera general, nos introducimos en la cotidianeidad que analizamos desde el siguiente formato: **CONVIVENCIA Y ACONTECIMIENTOS.**

VI.1.- Convivencia

La vida con sus iguales, con sus compañeros de clase, se ve transformada a partir de la decisión tomada de no asistir al centro educativo. Del contacto habitual, espontáneo y ocasional, del codo con codo, que permite y conlleva la escolarización, MMM pasa al extremo contrario. Se enfrenta a una escolaridad - en este período de enfermedad y tratamiento – solitaria, ausente de relaciones, y pobreza comunicativa y ambiental.

La convivencia con sus compañeros se ve alterada e incluso - prácticamente -desaparece. Ya hemos comentado su reducción drástica. Corresponde ahora fijarnos en cómo este planteamiento escolar le abre las puertas. Según su tutora:

“... representa el no perder el contacto con sus compañeros, con la clase, con los maestros, con el mundo escolar. (E1: 7)

En esta situación, de soledad, se aferra al apego de sus iguales, por los que muestra especial interés y motivación. Fundamentalmente en aquellas ocasiones en que se siente correspondida. Al respecto dice su madre:

“Cuando venían y ella veía que se acordaban della, quee. ... Eso le motivaba mucho a ella ... Ya no es sólo el estar con ella en su casa, sino el saber que aunque no estén aquí, están pensando en (ella) ” (E5: 15)

Estar con ..., estar junto a... saber de...es una necesidad manifiesta en la alumna y que hemos tenido ocasión de plasmar. ¿En qué medida esta alternativa, “la escuela en casa” le permite convivir con sus compañeros alejados físicamente de ella? . Para adentrarnos en tan aparente contradictoria cuestión, nos centramos en el análisis del clima de clase (ambiente) y en la descripción de la relación que tiene lugar (interacción).

A) Ambiente

MMM siente - desde el primer momento en que se ve obligada a no asistir al colegio – atracción por conocer lo que en éste tiene lugar sin su presencia. Ella reconoce que accede a tal información:

“Pues porque me lo cuentan mis dos o tres amiguillas y mi tutora de sexto, III.” (E6:4)

Se introduce en el conocimiento de lo menudo, de lo que ocurre en el marco escolar, lo que acontece sin que ella esté. No quiere perderse lo que tiene lugar en la escuela, pues quiere estar al día, como si allí estuviera. Para conocerlo indaga a todos los que pasan por su casa. Y en especial a las docentes:

“Ella me va contando que si ha castigado a éste, que si ha dicho aquello. Umm, todo eso. Me va inn ...diciendo cosas de la clase. Y laaa deee ma, laaa de apoyo... ” (E6: 4)

Le interesa su clase. Sobre todo en lo que se refiere a la dinámica que tiene lugar y que enmarca el proceso de aprendizaje. Un mundo del que le han obligado a distanciarse por la situación de salud que atraviesa y que no quiere perder. Como reconoce su tutora:

La escuela en casa

“Pues es en definitiva su mundo, sus amistades, y mantenerlos siempre ahí” (E1: 7)

En un principio se le proporcionan historias de la “vidilla” del grupo de iguales. Relatos que verdaderamente conectan con sus aspiraciones profundas. Las recrea y las transforma personalmente, sirviéndoles, al menos, de estimulación. Así lo manifiesta:

“LLL, mmm me dice también cosillas. Dice: ¡anda que los de tu clase!, ¡no van a escarmentar nunca!... (echa una sonrisa) Cosillas así muy picaíllas, así (la sonrisa se agranda), muy graciosa.” (E6: 4)

Inicia de este modo una vivencia indirecta del ambiente de su clase. Pero aunque al principio tiene su efecto, el mismo disminuye con el tiempo. En estos términos lo explica su tutora:

“Desde el momento en que ya dejó de asistir a clase pues sí, ... No se olvida, pero al no ver la presencia física, pues uno lo va dejando.” (E1: 7)

El acercamiento al ambiente real de la clase se produce a raíz de la conexión tecnológica entre los escenarios casa y aula, si bien ello es un elemento nuevo en el ambiente. A partir de ahí, la vivencia de lo acontecido es directo. MMM. tiene la oportunidad de - por ella misma - presenciar lo que ocurre en el aula. Y de ello da testimonio su tutora:

“... cuando yo iba también comentaba lo que había dicho Fulanito, Menganito, o lo que hizo, o si me había oído echarle alguna bronquilla alguno, emm también la comentaba. O sea que estaba al día. Sabía lo que pasaba en la clase en todo momento.” (E1: 7)

Desde el puesto de casa se inserta en el ambiente de la clase. Aunque en la visita a casa se continúen describiendo o narrando eventos del día a día de la clase, enriqueciendo tal conocimiento, pues MMM. accede a la misma exclusivamente por el canal auditivo. Por tanto, el conocimiento del ambiente no es completo, aun cuando agudice el sentido del oído. Su tutora afirma:

“Su situación es distinta. Los niños están todos juntos en clase. Se ven, siempre hay uno

que tira un papelito. O que le hace un guiño a otro. O le da un pellizco. Ella no. No podía." (E1: 20)

Aún así, ella percibe el ambiente del aula, y se incorpora a la misma - donde están el resto de sus compañeros - desde la conexión. Tal ambiente está configurada por la realidad virtual. Sus compañeros también toman conciencia al respecto tal y como comenta su tutora:

"...los compañeros saben que MMM. que está, que es una compañera más,... porque la tenemos allí todos los días... Y después ... todos supieron. ¡Normal! Era como uno más." (E1: 7)

Ambiente novedoso que influye en ambas partes, con orientación positiva. Así lo recogemos de su tutora:

"...para ella ha sido esto primero como la novedad de poder verlos, poder oírlos. Después de tanto tiempo y con algo que no se contaba, pues a ella le ha sentado bien esto y a los compañeros pues también por lo que decíamos antes: que se sigue manteniendo una relación. Están ahí, luego aparte de que cuando ella ya puede salir, salen por la calle o no, pero saben que están." (E1: 7)

A tal ambiente pertenece ya MMM. Su madre comenta al respecto:

"Ahora entraban en la clase, y todos estaban esperando a que MMM. hablara o saliera en la pantalla pa empezar la clase ... De que MMM. reaccionara y estuviera ahí, ¿no?." (E5: 25)

Ella está sobre lo que acontece. Su tutora comenta:

"Cuando alguno, alguno hacía alguna tontería y se le llamaba la atención o algo pues o ella oía algo. Decía: ¿qué pasa?" (E1: 24)

Y se le pasa información complementaria sobre lo que percibe pero no ve, porque es el sentido de la vista el informante principal. Manifiesta su tutora:

La escuela en casa

"Decimos pues que Fulanito está haciendo esto ¿límm? O le decíamos le vamos a tirar de las orejas a Menganito porque mira lo quee ha hecho. Y se lo explicábamos." (E1: 24)

Su tutora considera que el ambiente es el mismo:

"Se mantiene lo mismo. Yo lo veo que se mantiene lo mismo o será eso que como para mí ya es algo normal." (E1:24)

Tan normal que, éste, es el inicio de la clase desde el punto de vista de la tutora y la niña:

"...nos dábamos los buenos días como la clase normal. ... Saludábamos normal, que nos viera que estábamos ya conectados, dábamos los buenos días yyy vamos a empezar por lo que íbamos a empezar. Como una clase más, ¿umm? ... ¡así empezábamos!" (E1: 27)

"Saludaba. Decía: ¡Ohh, buenos días! Y la tutora me contestaba, mmuy, simpáticamente. Decía: ¿qué?. ¿cómo te has levantado esta mañana? (Se le pone la boca en las orejas). ¡Buenos días!. ¡niños!, decidle buenos días Y todos: ¡Buenos díaaaaas!. Y mmm, muy bien. Al principio, la clase. Empezamos la clase." (E6: 8)

De esta forma MMM entra en el proceso de aprendizaje desde la distancia física, pero conociendo el marco ambiental que envuelve dicho proceso, como si allí estuviera. Así lo manifiesta ella:

"Continuamos, empezando la clase ... Y dice: ¡A sacad!, ... ¡Que vamos a... Entonces empezaba... Por ejemplo. me pregunta (se refiere a la maestra) lo que sea..." (E6: 8)

Completando tal percepción y motivación como su madre expone:

"... iba reconociendo las voces de todos. Le hablaban a ella también, le hacían preguntas ..." (E1:19)

B) Interacción

El ambiente descrito y del que participan los elementos personales que configuran el grupo clase, por un lado los compañeros y los docentes, y por otro, la alumna desde casa permite que se produzcan entre ellos una serie de interacciones directas. Así lo recogemos de su tutora:

“La oyen, no es como algo que se queda ahí: teníamos una compañera el año pasado que... ¡No! : sigue ahí. Ssigue ahí este año y sigue con ellos. ...nos conectábamos, o empezaba uno o empezaba otra. El primero queee ¡ya estaba! y ya a partir de ahí ...” (E1:7)

Cuentan con MMM para interactuar y comunicarse. Lo afirma su tutora:

“Eso sí lo tenían ellos, contaban con ella.
(E1/2:6)

Comparativamente, la tutora, muestra el contacto con ellos antes de producirse la interacción desde esta alternativa:

“ Ella es una persona que estaba en su casa, que no viene. Y ¡ como algo lejano! Que sabían que estaba ahí, pero ¡no! Ccomo el que tiene un vecino que vive en el pueblo y sabe que hay muchos vecinos. Desde el momento en que se puso la videoconferencia, la cosa cambió. Para la niña lógicamente y pare ellos también. Pporque ya esa compañera no era alguien que estaba en el pueblo en su casa. Ya la veían todos los días.” (E1/2: 6)

En esta situación se inician las relaciones: la interacción y la comunicación. Su madre nos comenta:

“Entonces empezaron aaa, a relacionarse más. También si preparaban, por ejemplo hicieron una fiesta, en la clase, pues las otras fiestas que hubo anteriores, no se si no se acordaron o como no podía tener visitas no la llamaron porque no podía estar, ¿no?.” (E5:22)

La escuela en casa

Y de casi igual manera MMM. se expresa:

“Sí, ya vuelven a relacionarse si no todos, casi todos. Empiezan a relacionarse conmigo.”
(E6:9)

Muestra de lo que acabamos de manifestar y de cómo ella interactúa por propia iniciativa al participar del mismo ambiente de la clase, es la siguiente expresión de su madre:

“ Pero ahora ya como estaba ella, digamos, todo el día. Cuando ellos estaban haciendo los planes de la fiesta, pues entonces decía: ¡oye que yo también voy!, ¡que yo quiero! Entonces, pues, le ayudaban. ” (E5: 23)

Iniciativa propia, de sus compañeros o de los docentes. Y de temática variada, según el caso, como la muestra que a continuación recogemos:

Sobre el bocadillo, por ejemplo MMM. refleja:

“Dice (se refiere a la tutora) ; ¿qué, cómo estaba la merienda? Porque le dicen merienda, aa, el desayuno éste. Me dices ¿qué, cómo la merienda? Y digo a medias se ha quedao. Y dicen: ¡pero qué dices! ¿porqué te la has dejado a medias? Y digo ¡bash!, ¡no tenía ganas!” (E6: 15)

A instancias de la alumna que quiere ponerse en contacto con algún/a compañero/a, la tutora refleja:

“¿Está por ahí Fulanito? (La pregunta la hace la niña)
Y dice: ¡Sí que está!. Dice: ¡Es que quiero hablar con él! Dice: ¡Vale!” (E1: 22)

De igual modo los niños y niñas de la clase solicitan hablar con ella:

“¡Ay, que yo quiero decirle! Pues díselo. Ahora ya, ya fuera de la clase. Ya cuando se terminaba la clase: ¡comentarle algo, decirle algo!, también...” (E1: 22)

O por iniciativa de la tutora, ella comenta:

"... antes de irnos. Por ejemplo antes de salir si alguien quiere decirle.. ¡Ay! ¡Quiero decirle esto! Digo: pues dícelo antes de desconectar. ... Y entonces alguna cosilla puntual o algún aviso, o algún recado. O esta tarde nos vemos o si vas a ir a tal sitio" (E1: 22)

En cualquier caso, es decir sin importar la iniciativa de quien parta o el tema de que se trate, MMM. está motivada por la interacción, relación y comunicación, participando muy positivamente de la misma. Su madre así nos lo manifiesta, y con ello concluimos como idea central de la presente cuestión:

"...ella estaba muy pendiente aaa, a escuchar a los demás y a que los demás entendieran lo que ella." (E5: 42)

VI. 2. Acontecimientos

En el interior del aula, combinándose el ambiente y las interacciones analizadas, tienen lugar y se desarrollan - de manera intencionada o espontánea, de forma ocasional o estructurada, casual o premeditada, a iniciativa de alumnos o de docentes, por circunstancias propias o ajenas – una serie de sucesos.

Sucesos, hechos, acontecimientos cotidianos que tienen cierta relevancia e interés - en este caso - para MMM. Y que gracias al sistema virtual establecido participa de ellos.

Acontecimientos - ocurrencias e incidencias – que pasamos a describir.

a) Incidencias

Las entendemos como los acontecimientos que surgen en el proceso didáctico, en las sesiones de clase, en la jornada escolar ... sobrepasando los límites de cada una de las situaciones señaladas. Sucesos y hechos que MMM. accede a ellas por la red virtual. El proceso puesto en marcha no es sólo enseñanza y aprendizaje.

Es - afirma su madre – percibir a través del sistema virtual:

" ... el oír cuando un niño dice una tontería ... el poder escuchar cuando un niño decía una tontería ... " (E5:30)

La escuela en casa

" ... cuando la maestra le regaña ... **el poder escuchar cuando** le estaba la maestra regañando a alguien ... " (E5:30)

" ... cuando le pone un castigo... " (E5:30)

Es conocer lo que sucede - indica la maestra de la ONCE – y acceder al conocimiento de lo acontecido - por medio de explicaciones a través de la red:

" ... los niños empiezan a reír ¡...que un niño se ha caído de la silla! ... Todos ¡jajaaja.! ... " (E4:19)

" ...cualquier subida de tono, cualquier risa, cualquier historia extraña en clase ... " (E4:19)

" ... se la explicaba a MMM ... hay que explicarle qué ha pasado. " (E4:19)

Supone percibir si alguien ajeno a la clase entra - como suele ocurrir frecuentemente - para dejar algún mensaje o como visita con otro fin. Y en tal situación también MMM. lo capta a través del sistema tecnológico, nos comenta la tutora:

" ... Alguna vez se ha asomado allí (la directora) y estaba - a darme a mí algún aviso - y estábamos conectando, Decía ¡Uff, pues sí que...! " (E1/2:10)

Es " escuchar el ruidillo de fondo" como la propia alumna explica:

" El alboroto ese que yo quería oír pues lo escuchaba ... se escuchaba el ruidillo de fondo ... " (E6:13)

Y conocer las advertencias de "peligro" comenta la alumna:

" ... antes de irse de la clase dice: que el que esté de pie copia la tabla, porque era lo que peor se sabían los de mi clase ... " (E6:13)

b) Ocurrencias

Nos detenemos en algunos sucesos ocasionales - que ocurren con bastante frecuencia en cualquier clase - como es hecho de ausentarse la maestra del aula. Sobre el mismo, la madre y la alumna – respectivamente - nos relatan:

" ... Cuando la maestraaa salía... Pues, no sé, a algo, a hacer una fotocopia. Todos se venían al ordenador. ¿MMM que estoy aquí, que no se qué! Incluso los primeros de la fila, estaba en la clase la maestra explicando y ellos se asomaban ... " (E5:26)

" ... la maestra, no sé por qué, salió aaa a los servicios que era donde estaba la fotocopidora, a sacar unas fotocopias ... " (E6:9)

" ... salió la maestra y cogía los niños, cogían el micro y decían: MMM, ¿qué haces? ... " (E6:9)

" ... Pacá y payá, me hablaban y yo les contestaba. Y algunos niños y digo ¿y dónde estás, que estás senta. Por ejemplo ¿dónde está ... ?, que antes al pasar lista ha dicho: aquí ... movían la cámara para todos lados. Ummm y todo eso." (E6:9)

" Y entonces dice (se refiere a la maestra) , antes de entrar a la clase, hacía en la puerta: Pon, pon, pon. Entonces se sentaba todo y decían: ¡MMM hasta luego! (lo dice de forma muy expresiva). Y se iban a su sitio ... " (E6:13)

De la propia expresión que manifiesta - al relatar tal ocurrencia - y de la afirmación con la que concluye la alumna el relato, deducimos que participa - a través de la videoconferencia o conexión virtual – de los acontecimientos diarios.

" Y entonces, pues, ya seguíamos con la clase cuando entraba. Y dice: Jaaa, ¡os pillé!, estábais hablando con MMM. ¿No MMM.? ... " (E6:13)

La escuela en casa

" ... Digo yo:¿yo?, ¡ yo no sé nada! Así haciéndome la tonta. " (E6:13)

Y tales acontecimientos son vividos - "con gozo e ilusión" - por la alumna
Lo confirma su madre:

" ... eso le daba a ella ... Eso le motivaba mucho. " (E5:30)

A modo de síntesis:

Convivencia y acontecimientos del día a día son los ejes de descripción de esta dimensión. Aspectos no curriculares que forman parte de ese otro "currículo paralelo", en torno a la socialización pretendida.

La primera queda reflejada por el ambiente de la clase, al que la alumna accede de forma directa, aunque no sea físicamente y por la interacción que se produce.

El segundo de los acontecimientos queda marcado por las incidencias del grupo clase y las ocurrencias que tienen lugar, que la alumna va conociendo a la par que van surgiendo.

DIMENSIÓN VII

COMPLEMENTARIEDAD

La idea de complementariedad que a continuación presentamos pretende proporcionar información y comprensión de otros procesos que tienen lugar, en el caso que nos ocupa..

Procesos - cuya puesta en marcha y desarrollo - responden a iniciativas y justificaciones diferentes. Si bien todos tienen el denominador común de escuela en casa.

Procesos que a su vez - hemos de indicar - no condicionan la alternativa educativa (o planteamiento educativo a través de red virtual) que venimos comentando y analizando.

Todos forman parte de un mismo objetivo: el acercamiento a MMM. del proceso escolar. El planteamiento tecnológico ha centrado nuestras miras en el

presente estudio. Pero el mismo se ve completado, perfeccionado, complementado por otras estrategias (opciones), iniciadas – generalmente – mientras se fraguaba aquel y que tras su puesta en marcha han convivido con él. De ahí que esta dimensión se centre en tales procesos como complementarios.

Sobre ello la maestra de la ONCE comenta:

“...Era una línea de actuación paralela a otras muchas porque no teníamos que esperar a que se generara la videoconferencia para empezar a trabajar con la niña. Las personas estábamos ahí.” (E4: 7)

Procesos educativos que se justifican en torno a la siguiente idea, recogida de la maestra de la ONCE, que es quien inicia y provoca la respuesta de escuela en casa:

“...había que llenar el tiempo! ¿Umm? ¡No!, no se podía dejar un día vacío. Porque...muchas cosas quee...El día vacío y ¡sin ver, AAA.! ¡Es muy duro! ... Y para colmo encerrada en su casa. ...Yo creo que hubiera sido algo tan traumático, que la hubiera marcado para toda la vida. Además en una edad muuyy...muy importante, con doce años, ¿no?. Y a raíz de ahí, de que no la dejábamos descansar, que tenía la agenda de un ministro, que llegábamos a su casa todo el mundo, por la mañana y por la tarde y además todo el mundo con muy buen talante” (E4: 10)

Nos estamos refiriendo – y en este orden los abordamos – al **APOYO ESCOLAR**, a la **ATENCIÓN DOMICILIARIA** y a la intervención del equipo de la **ONCE**. Sobre los dos primeros y a modo de presentación utilizamos las palabras de la responsable del tercer proceso:

“...ALL. era su tutora y era la voluntaria que iba por las tardes ...las matemáticas las daba LLL. que era también del centro. Todo estaba oficial. Pero ahora una profesora de apoyo particular da el inglés ...” (E4: 17)

VII. 1. Apoyo escolar

Las inquietudes expuestas por su madre, su referida lucha para que su hija fuese atendida escolarmente en casa, nos sirven para entrar en este apartado. Pues ella afirma:

“...y yo le expuse a la directora de que viniera algún maestro a la casa. Y me dijo que imposible. Que no. Que eso...”.(E5: 10)

a) Institucional

Tras la negación al principio, la demanda familiar se hace realidad y MMM.. es atendida en casa por maestros del propio colegio. Podemos denominar a tal apoyo como institucional para distinguirlo de otros que también tuvieron lugar y que llamaremos particulares.

“... Y ya a partir de ahí pues si empezamos a hablar con el colegio y le pusieron una maestra tres horas a la semana.” (E5: 11)

La maestra responsable de atender a MMM. es la especialista en Pedagogía Terapéutica. Su tutora así la denomina:

“...la profesora de PT...” (E1: 29)

Su madre se refiere a ella como:

“...la maestra de apoyo que hay en el colegio, ... ” (E5: 11)

Pese a la historia escolar de MMM. (expuesta en otra dimensión), esta docente aún no había intervenido en el colegio con ella en ninguno de los cursos anteriores. Pues así lo expone:

“Bueno yooo, siempre heee, he visto a esta niña desde pequeña, ¿no?. Se veía que era una niña muy, muy responsable, muy trabajadora. Pero concreto yo puedo decirte que he, la he apoyado solamente desde el curso pasado (se está refiriendo al momento que estamos recogiendo) , ¿nooo? Cuando ha necesitado que la apoyase. Porque ... en el curso anterior ya tenía algún problemilla con la vista, ... Pero no necesitaba ningún apoyo.” (E3: 2)

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

Para el presente curso, de haber continuado en el colegio, tal docente comenta:

"...ya desde el curso anterior se preveía que tuviese que atender a MMM." (E3: 2)

Pero tal atención presenta unas características singulares, como ella misma define:

"... Se supone que la iba a atender en el centro. Lo novedoso fue que dada sus circunstancias por su enfermedad, ¿no?, cambiar el hecho de tener que atenderla en la casa. Eso fue lo novedoso, ¿no?." (E3: 2)

El papel que juega tal docente, dentro de estos procesos, la maestra de la ONCE lo describe así:

"...Ella impartía laa...el área de matemática y era un poco también el nexo del colegio con la casa. Un poco hacía de nexo de coordinación." (E4:9)

Serán las matemáticas el área preferente de trabajo del apoyo escolar de la docente de PT con MMM. Lo acaba de testimoniar la maestra de la ONCE, y de igual manera lo expresan su madre, la tutora y la propia docente responsable de llevar a cabo el trabajo del área:

"... La maestra de apoyo da matemáticas."
(E4: 10)

"...Le daba matemáticas." (E5: 11)

"...La profesora que iba a su casa, Para ayudarle con las matemáticas." (E1: 29)

"... Yo, bueno. Yo ya te he comentado antes que la he apoyado, en un principio, en el braille y luego, sobre todo en el área de Matemáticas." (E3:4)

La razón de apoyar tal área en este caso y no otra nos la describen a continuación su tutora:

La escuela en casa

"... Porque ya las matemáticas ya no es lo mismo. ... Pero en este caso ya no podían hacer las cuentas con el ordenador. ¡Vamos que no puede teclearlas! ¡No es lo mismo! Yyy...Yo lo vi un poquillo complicado lo de las matemáticas. Porque una cosa es que uno vea cinco por dos diez. Y vea el diez. Y otra cosa es que tengas que retenerlo en la memoria y acordarte. Y ahora cinco por tres quince y una que me llevo dieciséis...". (E1: 22)

Pero no fue sólo tal materia el cometido de la maestra de apoyo. Párrafos anteriores, ella nos comentaba que también apoyaba en el aprendizaje del braille. A continuación reproducimos sus palabras para comprobar sus actuaciones educativas con esta alumna en casa:

"... En un principio, mi trabajo consistía en apoyarle en el conocimiento del braille, ¿no? De las primeras letras,. Y eso, luego más adelante ya se vio importante queeee, que apoyase en el área de matemáticas. Entonces repartíamos el tiempo entre el apoyo a la lectura de braille y el apoyo en el área de matemáticas. En un tercer paso ya se vio conveniente, claro con el asesoramiento de CCC, de la Once que le apoyase pues mejor en el área de matemáticas, puesto que ya iba superando bastante, el alfabeto braille." (E3: 1)

Tal como se deduce de sus palabras el apoyo a MMM. por parte de la maestra de PT supone tres periodos con contenidos claramente definidos. El primero, por su urgencia, es el apoyo en el aprendizaje del nuevo código de lectoescritura. Una vez en el proceso de adquisición se introduce el apoyo a matemáticas, simultaneando con el braille. Y finalmente, encauzado el nuevo lenguaje, se centra en el apoyo a las matemáticas.

La profesora de apoyo considera que ha tenido a su vez ayuda, colaboración, apoyos en la realización de su trabajo. Éstas son sus manifestaciones:

"... Los apoyos que hemos recibido, bueno, han sido estupendos, ¿no? Sobre todo de CCC, la coordinadora, y los demás especialistas. La verdad es que han facilitado muchísimo el material que podíamos necesitar para cada tema. Para cada actividad. Y luego también el apoyo incondicional de la madre. Y había algunos conceptos que los trataba, pero necesitaba seguir MMM practicando para ver si lo había conseguido. Entonces el apoyo incondicional de la madre, que luego ya que por la tarde, o al día siguiente o en el fin de semana, ella se comprometía a repasarle ese concepto..." (E3: 4)

Aunque explícitamente en tal párrafo no hace mención a su tutora, ésta manifiesta el apoyo que presta a la docente para llevar a cabo su labor en casa:

"...Yo, yo le decía lo que estábamos haciendo, por dónde íbamos, que era lo importante. Porque ella por ejemplo no iba a hacer todo y todo Lleva mucho más tiempo hacer un ejercicio en Braille que cinco normales. Entonces no hacía todo, todo. Pero sí lo fundamental de cada cosa. ..." (E1: 29)

Además del apoyo de la maestra del centro, MMM. es apoyada puntualmente en la realización y aprendizaje de las matemáticas por su madre, ya que el tiempo semanal que tal docente trabaja con la alumna en su casa gira en torno a dos o tres horas, y puede ser insuficiente, según se desprende de las entrevistadas: tutora, maestra de la ONCE, su madre y la propia docente:

" Yo creo que dos días a la semana. Dos horitas a la semana a ayudarle con las matemáticas ... " (E1: 22)

"...Desde el centreo escolar la profesora de apoyo iba tres días en semana." (E4: 9)

"... empezó a venir tres horas a la semana..." (E5: 11)

La escuela en casa

" ...Iba a su casa, tres horas semanales.
..." (E3: 1)

Delimitado el tiempo de trabajo de la maestra de P.T. con MMM., resta coordinar dicho apoyo con el resto del trabajo. La responsable de trabajar dicho área afirma:

" En un principio, pues que había que intentar el horario, ¿no? Poder compaginar el horario. Eso fue el primer inconveniente, pero luego muy bien ¿no? Porque el, una vez adaptado el horario ir a la casa puees, no era gran inconveniente. Estaba cerca, ¿no? " (E3: 3)

Es la primera adaptación que se pone en marcha. Pero en el trabajo de tal área se llevan a cabo otras adaptaciones.

En principio, el lenguaje debido a su problema visual. Su tutora comenta:

"... Ella iba a ayudarle con los números porque es complicado, distinto en Braille. ..."
(E1:29)

" ... Hay que tocar con las manos, ir viendo, ir mirando y eso sí se necesita más tiempo y el sistema de braille. Pues no veo yo las matemáticas de cabeza. ¡La cabeza la tiene muy bien amueblada!, ¿pero? Ya hacer una operación dee... Solamente de una cifra, de multiplicar por ejemplo, hay que estar muy bien entrenado, ¿eh?" (E1: 29)

" Por problema de vista No por otro. Si es por otro problema ni mucho menos. Una imagen vale mas que mil palabras. Pues en otro caso no. Sería una clase más sin mas. Pero en este caso, ¿como haces tú una raíz cuadrada? Se la explicas pero es distinto. No puedes... Y retener la memoria, pues eso que esto lo hacía con el braille..." (E1: 22)

Otra adaptación, aunque menos significativa es recuperar el programa general de los compañeros y ponerse al nivel. En este sentido la maestra de P.T. nos dice:

"... en un principio, ella pues estaba un poquito más rezagada. Hubo que ponerse un poco al día, ..." (E3: 6)

O medidas para la comprensión desde un lenguaje que a la vez está adquiriendo. Como enfatiza la docente de apoyo:

" ... a medida que el curso avanzaba, ya se iban complicando los términos. Entonces, parece que no, pero ¡a veces! era muy difícil la transcripción del braille De términos de fracciones o de decimales. Eso le costaba mucho más También superó ell, los automatismos, ¿no? Las operaciones que tenía que tener ya cierta destreza para poder conseguirlo lo mejor posible, ¿no?." (E3:6)

El programa de Matemáticas que se desarrolla es el mismo de sus compañeros, el propio del nivel y etapa educativa. En tal sentido lo trata la tutora:

"... dame lo que tenéis hecho par hoy. (Le demanda la maestra de apoyo) Toma esto es. (Le contesta la tutora) Yo se lo daba en fotocopias y ella en su casa lo iban poniendo con el braille y lo iba haciendo." (E1: 29)

Contenidos, actividades, objetivos idénticos al grupo clase que se adaptan a su realidad, circunstancias y necesidades. En este sentido, la maestra de apoyo comenta que no se desarrolla programa especial:

"Bueno, ... mas que programa para el área de matemáticas sobre todo ha sido material adaptado ¿noo?. Ha sido un material adaptado, que indudablemente, C... como especialista nos ha ofertado en todo momento, ¿no?. Nos ha sugerido ideas o un nuevo material, o un nuevo acceso, un nuevo...No se decirte, Algunas herramientas nuevas para los distintos conceptos de matemáticas." (E3: 8)

La escuela en casa

Y para finalizar con estas adaptaciones que venimos enumerando, su madre comenta cómo es el soporte físico de trabajo de las mismas:

“... Entonces, así daba las matemáticas: con un papel y una plantilla de goma debajo...”
(E5: 16)

¿Por qué las matemáticas? Con tal pregunta podemos concluir este apartado de apoyo escolar institucional, si bien ya mas arriba hemos esbozado su justificación.. Cuestión indagada en la entrevista y cuya explicación presentamos a continuación. Sobre ello la responsable de llevar tal apoyo comenta:

“ Yo pienso que ha sido ... por el problema de la vista, ¿no? Porque siempre el área de matemáticas es más abstracta. Entonces al no poder ver, le podía costar mucho más los conceptos, la forma de poder , mmm, entenderlos, comprenderlos y realizar muchas actividades, ¿no?.” (E3: 8)

En la misma posición se define la tutora, si bien matiza que en caso de otro niño vidente no obligaría al apoyo en tal área, pues afirma:

“ Yo creo que, que sí porque no es lo mismo de, en este caso concreto. En caso de otro niño, por ejemplo que no fuese invidente y no pudiese asistir al colegio por otros motivos: ¡no!” (E1: 22)

Las palabras de la maestra de la ONCE son concluyentes al respecto:

“ Pues porque las matemáticas es la única asignatura que una persona ciega tiene que mantener en braille.” (E4:18)

Y añadimos: el braille no podía seguirse desde la red virtual. Por tanto el apoyo escolar directo a través del docente en casa, complementa, perfecciona, completa las actividades curriculares que se desarrollan desde aquella.

B) Particular

Junto al apoyo institucional, procedente del centro escolar, MMM. se ve apoyada – escolarmente - por otros agentes privados o particulares. A ellos se recurre para completar el currículo.

El apoyo escolar en manos particulares se centra en la asignatura de Inglés. La tutora dice al respecto:

" En Inglés aparte. Con clases aparte. Clases particulares. Iba una persona ... también a ayudarlo." (E1: 21)

Sobre este área centramos las observaciones que a continuación exponemos. Comenzaremos diciendo que tal planteamiento alternativo es una variante e innovación más, en esta decidida apuesta de acercamiento de lo escolar a MMM.

La propia alumna nos presenta la persona o profesional encargada de trabajar con ella el inglés del currículo:

" ... era una mujer de allí del pueblo, que se dedicaba a dar clases de inglés. ..." (E6:16)

La maestra de la ONCE como coordinadora de todas estas iniciativas comenta:

" ... Y con la profesora de inglés pues sí que ahí tuvimos más problema ..." (E4: 17)

Dificultad, problema que según se desprende de sus palabras no se centra en el profesional encargado, sino en la procedencia:

" ... porque ella no era del colegio. Ella era una profesora ajena..." (E4: 17)

Un nuevo elemento que entra a formar parte de esta estructura alternativa. Habrá que conciliar en la misma la labor del apoyo institucional con el apoyo particular. Y que por razones de organización y presentación temática analizamos en otra de las dimensiones del presente estudio. En este caso, MMM. siente el apoyo de inglés como ayuda para superarlo, según se desprende de sus propias palabras:

" ... ,vaya que me ayudaba al inglés ... Y entonces pues, iba tirando del inglés ..." (E6: 16)

La razón por la que se llega a tal determinación, en palabras de la maestra de la ONCE es concluyente:

" ... El centro no dio respuesta...." (E4: 10)

La escuela en casa

Respuesta que para comprenderla hemos de recoger las aportaciones siguientes. En primer lugar la de la tutora

" ... El maestro de inglés (se está refiriendo al del centro y su implicación en la alternativa virtual) tampoco entendía mucho del ordenador, y decía es que esto cuando se bloquea yo lo dejo ya. Porque claro no sabía. ... Entonces él, claro, cuando le pasaba esto, ya dejaba el ordenador. " (E1: 21)

En segundo lugar la maestra de la ONCE lo fundamenta:

" El profesor de Inglés no tenía hueco en horario y por las tardes no podía ir, porque ya estamos hablando de temas personales. Ahí ya no puedes exigir que vaya. Pues bueno se puso una profesora de apoyo, de inglés (E4:10)

Razones que obligan a optar por la vía particular, como comenta su madre:

" Entonces buscamos una maestra sin oposiciones, que hay allí , que es la madre de otra alumna. ... da clases para la asociación de padres y ella noo, oficialmente noo trabaja." (E5: 14)

La razón de que éstas clases particulares tengan que ser en casa, sigue siendo por la misma razón por la que MMM. se le prohíbe el acceso al centro escolar por el tratamiento de su enfermedad. Pero además su madre añade el medio de acceso a la información

" ... No podía ir la niña a su casa porque primero por las defensas y luego porqueee el ordenador que ella tenía en su casa no habla como el que tiene MMM. Entonces tenía que ser allí..." (E5: 14)

La complejidad técnica y la no disponibilidad horaria mencionadas obligaron a que MMM. durante el primer trimestre no desarrollara el currículo de inglés, pues así lo afirma su madre:

" ... durante el primer trimestre ella no tuvo. El primer trimestre inglés nos los saltamos

porque no era importante.... Entonces pues, Ingles lo dejamos en segundo plano." (E5: 13)

La maestra de la ONCE así lo reconoce también:

" El área de inglés, que también la considerábamos importante pues se quedó un poco en vacío." (E4: 10)

Si el primer trimestre no se tuvo en cuenta el inglés, es a partir de ahora cuando se le toma en consideración. La maestra de la ONCE lo tiene claro:

" ... El área de inglés, que también la considerábamos importante.." (E4: 10)

Y así lo manifiesta su madre:

" ... pero cuando llegó a empezar el segundo trimestre, pueees valoramos que podía y que quería. Ella quería.... " (E5: 13)

Pero la razón última de cubrir el vacío existente es potente, como asegura la maestra de la ONCE:

" El inglés es para una persona ciega es fundamental. De hecho de los estudiantes que tenemos universitarios, un alto porcentaje está en la escuela de idiomas. ¿Unn?. Y los ciegos tienen muchísimas salidas profesionales en como traductores ¿Emh?. Entonces el inglés no se nos puede olvidar en una persona ciega. ¡No!, no es una cosa que digas bueno la educación física, la plástica, ¡uf vale! No me gusta pero vale. Vamos a olvidarla, pero el inglés nooo." (E4: 17, 18)

Ante tal argumento se apuesta por atender de forma extraordinaria lo que en el trimestre anterior no se pudo abordar de forma ordinaria o institucional durante tres horas semanales, con la coordinación del centro y con contenidos y ritmo de sus iguales. Así lo expresa la maestra de la ONCE

" ... trabajaba con la niña, ... tres horas a la semana,yy...Y luego se le hacían los exámenes en coordinación con el centro. Estábamos muy

La escuela en casa

coordinados con el colegio y llevaba el mismo ritmo que los demás compañeros. El mismo día hacía el examen, yo se lo pasaba a braille y ella lo hacía. Y así nos arreglábamos...." (E4: 10)

Y frente al horario de mañana que recibe el apoyo institucional, éste lo recibe por las tardes tal y como ella lo comenta:

" ...Y me daba por las tardes inglés." (E6: 16)

VII. 2. Atención domiciliaria

Es ésta la modalidad, alternativa u opción que el Sistema Educativo y la Consejería de Educación tiene regulada para atender al alumnado que - por razones de enfermedad - no puede asistir al centro educativo.

En la dimensión segunda de este trabajo – al analizar la privación escolar de la alumna - la presentamos como la respuesta ofertada por la administración educativa, ante la persistente demanda familiar.

Opción educativa que - como tuvimos ocasión de comentar - queda en manos de una organización no gubernamental (ONG), en este caso Save Children, a través de voluntarios.

En este título la analizamos - como actuación complementaria – tanto por la **particularidad** del agente voluntario de llevarla a cabo como por el **cometido** realizado.

a) Particularidad

No resultó fácil - hemos comentado - emprender la atención domiciliaria prevista para tales casos, pese a un interés manifiesto tanto por la administración educativa como la local argumentan tanto la madre como la maestra de la ONCE:

" ... el problema es que aquello está muy lejos ... " (E5:12)

" ... se movilizaron para buscar voluntarios en la zona de la Alpujarra. Hubo programas de radio, prensa. Pero ¡no! No salió ningún voluntario porque date cuenta que estamos en una zona muy lejana de la ciudad y un pueblo pequeño. Y ¡no!, no había voluntarios. ... " (E4:10)

Se da la circunstancia - describe la madre - que:

Atención a sujetos con discapacidad visual por enfermedad. Un estudio de caso

" ... Un día como MMM no tuvo clase todo ese tiempo, mas de un mes, pues claro, ella quería ir a clase, quería ver a los compañeros. Y yo la llevé una mañana y estuvo MMM toda la mañana. La dejé allí, en la clase, y después fui a recogerla. " (E5:12)

Circunstancia que, la maestra tutora, también relata:

" ... al principio de curso vino la niña que quería un día, que quería estar con sus compañeros. No podía asistir a clase ... además recuerdo que era conocimiento del medio ... " (E1:24-25)

Permitiendo que ambas - según madre y tutora - se conocieran:

" Entonces ... le presentamos a la profesora. Yo tampoco la conocía La conocí en ese momento ... " (E5:12)

" ... Fue la primera vez que yo vi a la niña y estuvo allí ... " (E1:24-25)

Acontecimiento casual, que determinó la voluntariedad de la tutora, de responder escolarmente a la atención domiciliaria, según relatan madre y maestra de la ONCE:

" La dejé allí y a las dos o así volví a por ella Yyy, y aquel día estaba allí, en el despacho, porque tenía la hora libre ella ... y comentamos lo del voluntarioo y dijo ella que lo haría. Que ella quería hacerlo, que le pedía hacerlo ... " (E5:12)

" Tuvimos la suerte de que su tutora; ALL., se ofreció como voluntaria. Entonces fue un bingo. Fue un bingo porque imagínate, su tutora, la referencia grande de ese curso era la persona que por las tardes, en su horario personal iba como voluntaria pues a, a trabajar con la alumna. " (E4:10)

He aquí la singularidad y particularidad del caso:

La escuela en casa

" ... yo era la tutora de la niña y por las tardes iba dos días a la semana a su casa ... " (E1:2)

" ... Se daba la circunstancia que yo era su tutora y era yo la que iba por las tardes a su casa . Si yo no soy su tutora, pues no ... " (E1:9)

b) Cometido

Iniciamos este epígrafe, en relación a qué función o tarea corresponde a la tutora como voluntaria de atención domiciliaria, con las claras palabras de la madre:

" ... Le traía, digamos, de fuera lo que a ella le faltaba, ¿no? ... " (E5:39-40)

" ... ¡Ella le ha hablado de todo! Ella ha tenío, digamos, le ha dado clase de la escuela y psicológicamente también le ha ayudado mucho. Y ha estado siempre disponible para todo. Y está , ¡claro! " (E5:39-40)

En "clases de escuela" y "ayuda psicológica" puede quedar sintetizado el cometido de atención domiciliaria por parte de la maestra tutora, fuera del horaio escolar.

Respecto a la primea consideración, la maestra tutora argumenta:

" ... Entonces cuando yo llegué, que ya llevaba un tiempo sin asistir a clase, ... Y se veía con ganas de aprender: todo lo que le decías era poco, y más ... " (E1:15)

" ... Estaba deseando ¡eso!: llegar, co seguir estudiando ... " (E1:11)

" ... yo sabía lo que habíamos dado en clase ... " (E1:2)

" ... le siguiese los temas, el temario del curso, para que no perdiese el curso ... " (E1:11)

Del desarrollo del programa escolar, nos indica la tutora:

" ... se hacían por ejemplo la explicación de los temas o los exámenes, los controles que hacíamos, yo se los llevaba a ella ... " (E1:2)

Junto a ello, muestra interés en hablar de los demás compañeros: informarse de su situación Tema en ella siempre manifiesto y del que nos hemos ocupado en otro título y epígrafe. Sobre el tratamiento del mismo, su madre lo explica del siguiente modo:

" ... Y les explicaba pues de lo que hacían los demás niños, de lo que hablaban de ella, de las notas que tenían ... " (E5:39-40)

" Entonces ahí, ella se acordaba mucho de ellos, y le preguntaba. Una vez que tuvo la tutora, era como si tuviera más relación puedes, En el examen de matemáticas quién ha suspendió y quien ha aprobado y qué nota ha sacado este y qué nota ha sacado aquel ... " (E5:14)

En principio, seguimiento escolar, que como dice la madre significó también " ayuda psicológica". Pues iniciar tal atención domiciliaria provocó una reacción estimulante. Tal efecto lo describe su madre:

" Una vez que ella ya vio, que ya era útil, por decirlo de alguna manera. Útil ha sido siempre, pero ella empezó a sentirse con obligaciones, porque tenía que estudiar, tenía un examen de matemáticas, que le dejaban deberes, que tenía que dar la clase de informática, que pues ya, contra más tenía más quería. Eso ya fue una cadena. ¿no?. Pues ahora me quedan ahora. Incluso llegó a pedirle a la maestra de matemáticas que le dijera al maestro de educación física que si podía venir a darle clase, que viniera ... " (E5:14)

" Ayuda psicológica" que - traducimos como orientación y tutoría - ofrecida por la maestra tutora, en calidad de voluntaria de atención domiciliaria. Cometido éste que se desarrolla más a partir de la conexión, complementando desde la atención domiciliaria la labor desarrollada en clase durante la mañana. Esta idea de instrucción y educación la expresa la tutora, al preguntarle – en relación a tales cuestiones - diciendo:

La escuela en casa

" ... Un poco de todo, un poco de todo ... "
(E1:31)

" ... la tutoría con ella era...Pues eso...Había ratos en los que que no solamente es estar allí por estar en la clase... Pues a veces se suprimía ... lengua Y si según como estuviese el día y como estuviésemos la cabeza, pues o se charlaba o se hablaba de otras cosas. Incluso ella a veces se reía, que quería hacer otra cosa. Y era... Compensaba mas la clase, ... Y seguíamos hablando de otras cosas que eran tan interesantes, y par ella tan interesantes o más que lo que íbamos a hacer de lengua o de conocimiento o de naturales. "
(E1:30-31)

En términos similares se pronuncia la madre:

" ... Incluso han hablado, pues, de los famosos, de ella misma, consultas deee, de sexualidad, de cosas de los niños, Deee tú a tú ... " (E5:40)

Finalizamos este epígrafe reconociendo el efecto de la singularidad de tal atención domiciliaria, en casa, por parte de la tutora con las palabras de la madre:

" ..., una vez que ya empezamos, que empezó Alicia, pues se ofrecieron varios. Se ofreció otra maestra que si necesitaba alguien más, se ofreció el de educación física, venía a hacerle algunos ejercicios porque como no salía . Pero al principio le dijimos que no por lo de las defensas, que ya era meter mucha gente en la casa. Pero conforme vimos que iba avanzando lo mismo en el colegio, que en la enfermedad que no estaba baja de defensas, que podía todavía, dentro de un margen, ¿no?, pues sí llegó a venir el maestro de educación física, le dio alguna clases allí, le hizo ejercicios, le mandó unas tablas de ejercicios. Pero ella más

absorbente. Cuantas más clase tenía, más esque todavía... Desde cuatro a cinco me queda una hora. ¡Nena, esa hora para descansar! ¡No!, es que ahí me vas a poner algo, para que ella quería mantener, quería contra más mejor. " (E5:14)

A modo de síntesis:

La alternativa se vio complementada con otras modalidades de escuela en casa, como la atención domiciliaria y el apoyo escolar.

En relación a la primera, es la maestra del centro la que se desplaza a casa de la alumna para desarrollar parte del currículo escolar. A su vez, éste se completa a través de la vía particular.

En relación a la atención domiciliaria, presenta la particularidad o singularidad de que es la maestra tutora la que se responsabiliza de la misma, permitiendo aún más la máxima continuidad del proceso escolar respecto a sus iguales y a las exigencias del centro.

DIMENSIÓN VIII

EVALUACIÓN

Desde el campo de trabajo en que nos situamos, la evaluación es un componente intrínseco del proceso educativo. En el tratamiento que hacemos de ello en el presente informe, la separamos - intencionadamente del mismo - otorgándole entidad propia como ya hemos comentado anteriormente.

Ocuparnos específicamente de la evaluación, implica - en este análisis - superar la idea de evaluación como medida o valoración de resultados del proceso de aprendizaje. Por consiguiente, en esta dimensión, no serán los resultados cuantitativos sobre el aprendizaje, ni el grado de consecución de los objetivos previstos del currículo los que destacaremos.

Nuestro esfuerzo se centra en informar cómo la evaluación se integra en la dinámica del planteamiento innovador, como elemento que no puede faltar, puesto que se trata de un proceso educativo. Por tanto, ofrecemos una síntesis descriptiva de tal integración, destacando más procesos o estrategias que productos.

Por su modalidad de escolarización, escuela en casa, para proceder a la evaluación de MMM. hubieron de adaptarse medidas y decisiones significativas. El hilo conductor de esta dimensión lo presentamos en torno a las perspectivas siguientes: decisiones (adaptaciones) y funcionalidad (operatividad) sobre el proceso evaluador, en la opción educativa de escuela en casa que venimos analizando. Por cuestión de estructura y claridad hacemos la presentación de esta dimensión, en las perspectivas comentadas, si bien ambas están estrechamente unidas e interdependientes.

V III. 1. Decisiones

En este apartado y con esta denominación centramos la atención en las decisiones y/o adaptaciones consideradas para hacer funcional la evaluación desde este planteamiento alternativo. En primer lugar manifestar que no es nuestro objetivo hacer comentario sobre las notas, ni comparación alguna entre los procesos de escolarización que han tenido lugar.

A) Generales

La primera decisión está clara, es la orientación y/o adaptación de los criterios de evaluación. Su tutora no duda al pronunciarse sobre ello:

"... yo, que como era la tutora, sabía lo que les exigía en todo momento y lo que les iba a pedir. Entonces ella hacía sus tareas, sus controles, sus evaluaciones, como todos..." (E1: 17)

En esta alternativa escolar han intervenido varios agentes: unos del propio centro y otros ajenos al mismo. Ello exigía, en el tema de evaluación, una coordinación. Y sobre ésta apuntamos las siguientes apreciaciones:

"...la evaluación ha sido, bueno, coordinada al máximo con la tutora. Puesto que la tutora nos daba los controles. " (E3: 6)

"... se le hacían los exámenes en coordinación con el centro. Estábamos muy coordinados con el colegio y llevaba el mismo ritmo que los demás compañeros. El mismo día hacía el examen..." (E4: 10)

Hubo también que decidir o adaptar el procedimiento. Sobre éste manifiesta la tutora:

" Pues al principio lo hacíamos oral, oralmente. Cuando ya fue cogiendo más confianza con su ordenador, y con todo, pues lo hacía por escrito..." (E1: 17)

B) Específicas

Tales decisiones son genéricas. En este caso hubo de abordar adaptaciones específicas. Y que a continuación enumeramos:

a) El lenguaje.

" Siempre en braille, ¿no? ... el control de MMM tenía que estar transcrito en Braille" (E3:6)

" ... la maestra de la ONCE lo pasaba a braille..." (E5:17)

" ... que le iba pasando las preguntas a Braille." (E5: 41)

" ... yo se lo pasaba a braille y ella lo hacía. Y así nos arreglábamos...." (E4:10)

" Entonces le dejaba su espacio para contestar para que ella no se entretuviera tanto rato ..." (E5:17)

b) La colaboración o disponibilidad para facilitar la realización y la corrección:

" Porque ahí teníamos la colaboración imprescindible de CCC, ... ha sido una colaboración excepcional tanto de la tutora como de la coordinadora de la ONCE." (E3: 6)

" ... y cuando lo terminara, la misma maestra de la ONCE, lo escribía a bolígrafo y lo daba a la tutora." (E5:17)

" ...el control de MMM tenía que estar transcrito en Braille y los resultados y todo." (E3:6)

La escuela en casa

" La profesora que iba a su casa ... me los traía en Braille y traducidos arriba..." (E1:29)

c) La evaluación requiere adaptación en el tiempo:

" ... alguna vez se le ha dado más tiempo para hacer algunas cosas." (E1/2:10)

" Puede que algunos minutillos más porque se entre, se retrasaba lo de mandar archivos porque yo no sabía bien bien mandarlos." (E6:11)

d) Requiere adaptación a las circunstancias de la alumna.

" Yo tenía que preparar el control o el examen para ella, o las tareas. No como los otros. Yo lo tengo que escribir aparte, y adaptarlo a ella para que su... el ordenador lo pueda leer. " (E1:17)

e) Exige un formato adaptado a la modalidad de escuela en casa. para el planteamiento o realización de las pruebas, controles o exámenes
Como nos comenta su madre:

" ...los ha hecho en otras condiciones..."
(E5: 41)

Y en este sentido se dan varios procedimientos o formas:

1.- " El examen, lo traía la maestra, LLL., se lo daba el maestro de inglés a LLL ... Se lo daba - emm - el maestro de inglés a LLL, ... luego me lo pasaba CCC a braille y después se lo daba a NNN, mi maestra de Inglés para que me lo hiciera." (E6:16)

2.- " ... lo que es la hora de voluntariado ... la tutora, le traía el examen..." (E5: 17)

" ... entonces le traía un disquet (se está refiriendo a la tutora en su papel de atención domiciliaria como voluntaria) con el examen, se lo ponía y ella se venía pues

a hablar conmigo, o lo que sea. Nos sentábamos allí y nos tomábamos un café y mientras MMM ... hacía su examen." (E5: 41)

3.-

" Pues la maestra me manda puees desde este programa el esmiting, me lo manda por ahí, el examen. Yo, llegaba el documento, lo abría yyy lo hacía. " (E6: 11)

" Entonces pues, yo lo abría, hacía el examen yyy después se lo mandaba y ya lo recibía ella, lo guardaba en un disco de tres y medio..." (E6: 11)

c) Promoción

Por último vamos a hacer mención a la decisión de promoción de ciclo, y finalización de la primaria, lo que implica poder iniciar el curso 04/05 la E.S.O.

" Le temíamos aaa, en cuanto al cambio de colegio pues el cambio de un colegio a un Instituto y el cambio de que digamos que ella saltó de quinto a primero. Porque sexto no estuvo en la escuela, ¿no?." (E5:40)

Decisión que contempló los dos posicionamientos: repetir y promocionar.

" Hubo quien dijo que había que repetir sexto para sacar, para amortizar la videoconferencia. Esa voz se oyó, ¿umm? Pero no me parecía criterio." (E4:29)

"... pero a mí no me preocupaba. Yo di por hecho desde primera hora que ella iba a tener que repetir el curso. Yo pensaba que iba a tener que repetir sexto..." (E5: 10)

Planteamiento que formularon a la propia alumna:

" Pueess mi madre con CCC, la de la ONCE, se plant, plantearon que yo repitiera el

La escuela en casa

curso... Pues porque eee la, educación quería hacer... y entonces pues dijeron que si querían que yo repitiera ..." (E6:18)

Sin embargo estos planteamientos no coincidían con la realidad.

" El rendimiento, según los profesores ha sido bastante bueno, durante el año pasado. (E5:40)

Ante tal contrariedad surgen las quejas:

" Yo me enfadé mucho ... Me dijo que yo iba a repetir. Y digo: ¿cómo?, ¿qué yo voy a repetir con tó aprobao y mi vecina con dos o tres suspensas va a pasar? ¡Chchchsss! Me enfadé, me puse tó..." (E6:18)

" ... yo fui una de las primeras que me plantée que la niña debía repetir sexto Pero porque no dominaba el braille correctamente, porque no tenía las técnicas adquiridas, de su nueva forma de ver el mundo como persona ciega..." (E4: 29)

Para arbitrar tales contradicciones, se procedió a una evaluación cuya valoración en palabras de la maestra de la ONCE es la siguiente:

" Y efectivamente, se evaluó y la niña estaba, se consideró madura y pasó a su secundaria. ¿Eh? " (E4: 29)

En tal decisión intervino el EOE, tal y como se recoge en el Informe de Evaluación Psicopedagógica de fecha 31 – 05- 04:

" Competencia curricular: El nivel de competencia curricular que posee MMM. es el establecido en los objetivos y contenidos del Tercer Ciclo de Educación Primaria." (Doc: Anexo XIX)

Y los resultados de tal decisión de promoción son constatados y comentados por su madre en el siguiente sentido:

" De hecho se le va notando este año, (refiriéndose a 1º de E.S.O.) porque el nivel que lleva es superior al de los demás niños. (E5:40)

VIII.2.- Funcionalidad

Con la denominación de funcionalidad queremos resaltar el aspecto funcional u operativo de la evaluación, sin que se haya requerido para la misma el uso de estrategias o procedimientos extraordinarios. Y sobre esta línea de funcionalidad y adaptación de la evaluación a la alternativa educativa de escuela en casa, enumeramos los siguientes argumentos extraídos de las distintas entrevistas realizadas.

Si la evaluación en primaria trata de valorar conocimientos, procedimientos y actitudes, vamos a comenzar con la presentación que su tutora hace de MMM. y que nos permitirá tomar una posición previa (situarnos) ante el tema que argumentamos:

a) Posición de partida

"...nos encontramos con un caso de una niña con mucho amor propio, que le gusta saber, que le gusta aprender, que le gusta estar en este mundo y vivirlo..." (E1/2:10)

MMM no sólo está interesada en apropiarse de los conocimientos programados para su desarrollo curricular – como pueden desprenderse de las palabras anteriores – sino que su actitud es de superación continua tal como la maestra de apoyo (o de matemáticas) afirma rotundamente:

"... MMM. siempre quería tener las cosas superbien hechas. Cuando alguna vez le corregías o ante algún error ella casi se indignaba un poco ¿no? Ella quería tenerlo todo siempre excelente."

Interés y motivación son componentes importantes en el proceso de aprendizaje y condicionantes del resultado de evaluación. Otro aspecto de evaluación es el esfuerzo realizado por la alumna. En este sentido comenta la tutora y la maestra de apoyo:

"...es una niña que trabaja, que es trabajadora..." (E1/2:10)

La escuela en casa

"...una chica superinteresada..." (E3:8)

Resultando, en términos generales, positiva la evaluación, como apostilla la maestra de apoyo:

" Pues la verdad queeee, que superaba todas las cosas bastante bien." (E3:8)

b) Normalidad

En la valoración académica de MMM. no se trataba de que "pasara el curso" – como ya hemos reflejado - sino que se procediera a llevar a cabo una evaluación de su aprendizaje y preparación para afrontar la secundaria en el Instituto.

Evaluación normativa, que se inserta en el proceso educativo y curricular pretendiendo la máxima normalidad o lo que es lo mismo, ajustada a los criterios generales del grupo clase. Y justificando esta idea exponemos los siguientes argumentos.

a) Corresponde a su tutora el seguimiento y control del aprendizaje como al del resto de sus compañeros. Y ésta y su madre comentan sobre el tema:

"...yo corregía los controles de matemáticas, las evaluaciones las hacía yo. ... Corregía sus ejercicios, sus controles, sus evaluaciones, ..." (E1:29)

"...los exámenes los hacía con la tutora... O sea, ella le ponía el examen." (E5:17)

b) En cuanto a la exigencia al evaluar:

"...Se le ha exigido lo mismo que los demás...Pero no porque tuviese esas condiciones, se le... se ha bajado el listón, por decirlo de alguna manera. O se le ha pasado la mano por encima, ¡No!, (a) ella se le ha exigido como cualquiera..." (E1/2:10)

c) Sobre el contenido – objetivo de evaluación:

“...Se realizaba con sus alumnos, y son los mismos controles que MMM realizaba. Una vez que ya había realizado las actividades y conocía el tema... pero que hacía los mismos controles que sus compañeros.” (E3:6)

“...y les ha hecho los mismos exámenes que los demás, con las mismas preguntas que los demás...” (E5: 41)

d) Sobre la corrección:

“... MMM ... hacía su examen. Y tampoco se lo corregía en el momento. Se lo llevaba igual que los demás niños para que estuviera más, mas normalizada la situación en cuanto a la niña ¿no? ” (E5: 41)

e) Sobre la realización del control, prueba:

“ ... en el caso de la evaluación o de algunos controles, que hacíamos algunos temas, ella lo hacía en su casa. Yo se lo llevaba. Y otras veces se lo mandaba directamente del colegio.” (E1:18)

f) Finalmente eran calificados y los resultados comunicados:

“Y lo corregía y después ya daba las notas....” (E6:11)

“Y entonces me lo hacían y el maestro (se refiere al maestro especialista de inglés) lo corregía y me daba la nota.” (E6: 16)

“...Pues algunas veces las decía en la clase, uuunnn, en voz alta, y alguna veces me las daba en mí casa...” (E6: 11)

g) Tan normalizado se pretende que sea el proceso evaluador, que el siguiente comentario de la tutora sobre las pruebas sorpresa, así nos lo

revela:

“Cuando ... hacíamos entre todos, pues ejemplo alguna sorpresilla, algún control sorpresa, o eso. ¡Para ella también! Eran unmm...tanto para ella como para los demás.” (E1: 18)

h) Incluso tal normalización se intenta en la asignatura de matemáticas que la desarrollaba la maestra de apoyo de forma presencial en la casa.

“... El de matemáticas, por ejemplo, lo hacía con la maestra de matemáticas... delante de la maestra que les explicaba matemáticas. Pero lo que es corregirlo y ponerle nota se lo ponía la tutora en su clase, ¿no? Como cogía todos los exámenes de matemáticas de los demás, uno de ellos era el de MMM. Lo hacía delante de las otras dos profesoras, pero corregirlo lo corregía la tutora porque los demás también...” (E5: 41)

c) Singularidad

En este proceso de seguimiento normalizado de los aprendizajes se produce una excepción, el caso de Inglés. Respecto a la evaluación de tal materia exponemos:

1) Situación:

“.... Se creó una situación irregular, regular. Innovadora digamos, ¿no?. ALL. era su tutora... Entonces evaluaba lo que ella trabajaba con su alumna. Pero imagínate, evaluar una materia que tú no impartes. (Una sonrisa) O las matemáticas las daba LLL. que era también del centro. Todo estaba oficial. Pero ahora una profesora de apoyo particular da el inglés y ¿lo evalúa? ¡Uff! ¡Ahí .si queeee! “ (E4:17)

2) Seguimiento y corrección:

"...¡ahí es donde ya se retrasaba un poco la cosa! Que le daba los exámenes y nooo...Unas veces los corregía, otras veces que no le daba mucha importancia." (E5: 17)

"La tutora lo podía corregir porque sabe inglés, pero ella prefería que la nota de inglés la pusiera el maestro de inglés. (E5:17)

3) El grado e implicación del especialista del centro:

"... Los de inglés los hacía allí en la casa con la tutora y ella misma se los daba al profesor de inglés. (al principio) Pero hizo dos nada más creo y uno todavía no sabemos la nota. Uno sí lo corrigió, el otro..." (E5: 41)

"El del centro (el maestro de Inglés) . Mmm, no estaba muy por la labor.... los exámenes se los daba (se refiere a los que hacía en casa y se los enviaba para su seguimiento) y lo mismo tardaba un mes que dos en darnm,corregirlo. No, no le daba mucha importancia." (E5:17)

4) Intervención de la tutora:

Ante la irregular situación respecto al inglés, la profesora tutora (especialista de inglés aunque no era tal su puesto de trabajo en el centro) hubo de intervenir para concluir la evaluación de tal asignatura. En este sentido su madre se expresa con rotundidad:

" Él no. Hizo los exámenes con él uno no nos llegó ni a dar la nota, el otro sí. Y como no tenía mucho interés pues al final ya ALL. la evaluó lo que sabía de inglés y ella le puso la nota. " (E5: 41)

" Y entonces al final del curso, emmm, no quiso ponerme las notas en el boletín." (E6:16)

La escuela en casa

En cualquier caso los resultados fueron positivos. A continuación los reflejamos, para terminar, con el matiz y apreciación que su tutora hace de los mismos y de la evaluación:

“...El rendimiento de M, ¡óptimo! ¡Óptimo!
¡No solamente bueno o ha pasado!... Ha sido un
rendimiento excelente...” (E1/2: 10)

A modo de síntesis:

En torno al proceso de evaluación, se toman decisiones generales y específicas para poderlo realizar desde su ceguera. Un cierto “dilema” se produjo en torno a la promoción.

La evaluación queda caracterizada en la descripción expuesta tanto por su funcionalidad como por normalidad y excepcionalidad.

DIMENSIÓN IX

PROBLEMAS

Proyectar, iniciar, poner en funcionamiento y desarrollar una alternativa escolar, de este tipo, innovadora – escuela en casa - más allá del marco escolar tradicional, destinada a sujetos con necesidades educativas tan específicas – discapacidad visual y enfermedad - requiere y exige hacer frente a toda una serie de cuestiones (técnicas, tecnológicas, económicas y humanas) tanto previstas inicialmente como imprevistas.

Cuestiones que - bajo el nombre de problemas – nos referimos a dificultades, contrariedades, inconvenientes que es necesario afrontar, vencer y superar para alcanzar el fin. En suma, circunstancias que dificultan avanzar en el camino previsto.

Obstáculos que condicionan el óptimo funcionamiento de la alternativa de escolarización y atención educativa planteada. Desde esta conceptualización, del término problema, afrontamos su análisis, en torno a dos focos: inconvenientes técnico - tecnológicos y limitaciones.

IX. 1. Inconvenientes técnico – tecnológicos.

En este título relacionamos los impedimentos o inconvenientes principales que hubo de afrontar tanto en el montaje como en la ejecución o desarrollo.

a) Montaje

Decidida la opción de escolarización a través de la red tecnológica, la directora del centro por un lado - como hemos tenido ocasión de comentar - advirtió de las dificultades de su materialización a través de la red existente. Por otro lado, el responsable del área de recursos de la Delegación de Educación, comprueba que el sistema inicialmente proyectado desde la red tecnológica existente, no es competente con el proyecto. Hecho que transmite la maestra de la ONCE:

" ... me dijeron queera, que era difícil, porque no había línea ADSL. Que es habría quee,,,No había línea ADSL en Cádiar y ¡uf! Eso era muy difícil porque con la línea RDSI una videoconferencia sería muy lenta y muy tediosa. Y claro, yo, yo no conocía, no conocía esas dificultades. Era un campo en el que yo me perdía ... " (E4:7)

" ... La instalación que necesitábamos en ese momento era de fibra óptica porque efectivamente con la línea RDSI no se podía generar una videoconferencia. Porque eso colapsaría internet en el centro ... " (E4:8)

El primer obstáculo, comenta la tutora:

" ... aquí no existía la ADSL. Entonces... " (E1/2:7)

Se plantea como necesario instalar una red alternativa a la existente, comenta la tutora:

" ... En este caso, el problema era el montaje de la fibra óptica ... " (E1:13)

" ... porque había que montarlo, montar los cables, el problemaaa económico ... " (E1:13)

La escuela en casa

Es el tema económico el que paraliza el montaje, en este primer momento de gestación, comenta la maestra de la ONCE:

" ... y y y hacía falta... Y ¡bueno!... " ... La instalación de fibra óptica buscamos presupuestos y rondaba los tres mil, tres mil y pico euros. Y era mucho dinero, ... " (E4:8)

En tal caso se empiezan a estudiar alternativas a la fibra óptica: la instalación de la línea ADSL y circuito cerrado de televisión, expone la maestra de la ONCE:

" ... llamábamos a telefónica y telefónica nos prometía quee, que para Noviembre estaba la línea ADSL en Cádiz. Entonces un poco teníamos que sopesar que si para Noviembre está la línea ADSL, no nos vamos a meter en tres mil euros en instalación de fibra óptica. Y ahí se iba un poco a ver cómo lo hacíamos. Hubo voces que dijeron - ajenas a Delegación - que eso con un circuito cerrado de Televisión se podía arreglar. ¿No lo sé!, ¿no lo sé! ... " (E4:8)

El asunto parece enfriarse hasta el punto – reconoce la maestra tutora – de verse lejano:

" ... lo veía algo como, ... si no fuese posible. Sobre todo por lo que suponía. Por el desembolso de dinero que suponía la fibra óptica. ... Pero lo veía un poco, yo creo que un poco lejos. Porque algunas pegas que ponían. En principio iba ser para antes de navidades. Luego se fue alargando, que si no llegaba el cable, que si lo habían ido a medir. Entonces lo veían como si le estuviesen dando largas desde otro lado ... " (E1/2:10)

Ante el nuevo panorama, comenta la madre:

" ... Estábamos esperando a ver...Porque el tema es que si se ponía fibra óptica, costaba tres mil euros. Y si ponían ADSL no costaba nada, costaba la cuota de ADSL. Entonces la

diferencia de dinero era grande. Entonces estaban esperando a ver si ponían la ADSL. Presionaron todos a, para que pusieran la ADSL, pero no llegó, Entonces ya un día, pueees, estuvimos allí en Delegación y le dijimos: ¿bueno si le van a poner esto cuando acabe el curso para qué lo queremos?, ¡ya noo, no vale la pena! ..." (E5:18)

Situación que reconoce la maestra de la ONCE:

" ... fue ... como muy problemático, muy duro de, de de llegar ahí, ¿no?. ¿ Que hubo muchos problemas ... " (E4:15)

Y la propia alumna percibe el problema, pues la maestra de la ONCE comenta al respecto:

" MMM., me hace gracia, porque decía que era como una telenovela sudamericana, ¿eehh? Porque nosotros,- nos decía - ella era una niña y veía, que creía que cuando a nosotros se nos enciende la bombilla en el mes de Septiembre - Octubre pues que en el mes de Noviembre iba a estar funcionando. Ella no entendía todos los problemas que hubo para eso, ¿no? Incluso a los adultos nos cuesta entender porqué hubo tantos problemas. Pero bueno. ¡Pasó! Yyy...y ella preguntaba, ¡claro! Ella decía; ¡esto es en vez de la loba herida, la fibra herida!, ¡la fibra óptica herida, número dos mil tres! ¿no? Y estaba muy al día de todo lo que pasaba y muy inquieta y quería que llegara, yyy... ¡Sí!, claro, claro ella estaba deseosa de comunicarse, de conectarse. " (E4:13)

Ese fue el principal inconveniente, el montaje y la cuestión económica derivada del mismo, como para finalizar reconoce la tutora con las siguientes palabras:

" En principio el impedimento era económico como siempre ... " (E1:1)

La escuela en casa

" ... por eso se tardó mucho más en conectarse, que si llegaban los cables, que si no llegaban, que si los papeles, todo esto ... hubo más dificultad por la fibra óptica, ... " (E1:13)

" ... Se ha llevado su tiempo por cuestiones de presupuesto, cuestiones económicas y luego por la instalación. " (E1:16)

Instalación que se consigue y que la tutora y la maestra de la ONCE, recogen el logro con las siguientes palabras:

" ... Pero entre el alcalde y el ayuntamiento y demás se consiguió esta fibra óptica, se instaló y desde que la tuvimos, pero esa ya fue hacia navidades, pasadas navidades pues continuó la niña con las clases como siempre. " (E1:1)

" ... Sí se trabajó mucho. Se trabajó mucho entonces cuando llegó ya te digo en el mes de marzo, pues casi no nos lo creíamos. Fue...Hubo algunos problemas técnicos, pero... pero llegó y fue impresionante ... " (E4:13)

b) Ejecución

Anteriormente hemos hecho mención a la disponibilidad de los recursos técnicos para afrontar tal reto. Nos detenemos - en este epígrafe - en la enumeración de las dificultades derivadas de los mismos - encontradas en el proceso - al llevar a cabo las operaciones requeridas en el funcionamiento adecuado de la conexión. Así lo reconoce la tutora, la maestra de la ONCE y la propia destinataria:

" ... los primeros días, problemas de funcionamiento que si se desconectaba, si se conectaba, los típicos problemas cuando se comienza ... " (E1:1)

" ... me consta que había problemas de sonido en un principio. Problemas técnicos que se fueron solucionando porque contábamos con ... " (E4:20)

" Que muchas veces no funcionaba, pero eso yo no sé si sería por la videoconferencia o por lo que sería. Que muchas veces teníamos que hacer un montón de trámites, que tenía que llamar mi madre a la escuela. muchas, muchísimas veces ... Al principio y alguna vez que otra. No muchas veces, pero que al pri, algunas veces cuando decía de ponerse el problema, se ponía. Y digo si se ponía. " (E6:10)

Los grandes inconvenientes operativos de la ejecución son dos: la pérdida de comunicación (conexión) y la audición, según relatan las personas entrevistadas.

Pérdida de comunicación al principio principalmente, como nos describe la tutora - de forma reiterada – a lo largo de la entrevista:

" ... porque a veces se iba, sobre todo al principio, se iba la comunicación, o se bloqueaba, no sabíamos qué pasaba Ni reiniciando el ordenador no funcionaba ... " (E1:12)

" ... nos apareció por ejemplo, la imagen de ella boca abajo. Y la tuvieron así durante una semana. " (E1:12)

" ...En una ocasión que se veía bocabajo la niña, en lugar de verse bocaarriba por un problema del ordenador ... " (E1/2:11)

" Uy! los primeros tiempos hubo unas cuantas. Por eso que se bloquea, que se ve la imagen al revés, que no llega el sonido. Mmm Estos problemillas, que no sabíamos de que eran, como no somos técnicos, entonces era este muchacho el informático del pueblo el que iba a mirar a ver lo que pasaba ... " (E1:17)

" ... Salvo alguna conexión. A veces. Bueno, esto claro, muy al principio. Los problemillas del principio. Dice, que algunas veces decía: ¡ no te oigo!. ¿ahora no se oye!

La escuela en casa

¡Ahora sí! ¡Ahora te oigo muy mal! Sobre todo cuando empezamos con el micrófono que oía a saltos la voz. Iba y venía la voz. Pues claro pero salvando estos problemillas ... " (E1:32)

La razón principal de la pérdida de comunicación – según la tutora y la madre (testigos presentes en la comunicación escuela-casa) - parece estar en la calidad (características diferentes) de los ordenadores para la función que se les asigna:

" ... el ordenador (refiriéndose al del aula) que no era muy actual, que era antiguo y entonces tenía mas fallos ..." (E1:23)

" ... Los ordenadores que mmm son viejos a lo mejor y según comentaba el muchacho, que yo de técnica ¡ya nooo! ... decía que algunos que no soportaban algunos, algunas cosillas, entonces que por eso se podía bloquear. " (E1:12-13)

" ... no terminó de estar porque no era compatible, un ordenador con el otro!. Aquel era muy antiguo, muy desfasao y el nuestro era demasiado potente. Entonces me decía, yo no entiendo, lo que ellos me dijeron, tanto los de Accisas oomo JJJ. Me dijeron que le mandaba demasiado información y mientras el otro la recogía, pues iba retardá la imagen con el sonido. " (E5:20)

El segundo inconveniente técnico en relación a la ejecución hace referencia al micrófono. Así lo manifiesta la tutora de forma también reiterada:

" ... En principio teníamos un micrófono. Claro para irse a un micrófono, que era no inalámbrico eso significaba también porque no nos podíamos acercar, teníamos que estar pendientes, siempre pegados al micrófono. Luego ya nos han puesto un micrófono inalámbrico y eso pues facilitaba mucho todo ... " (E1:6)

" ... primero era un micrófono fijo. Eso sí, te limitaba mucho porque tenías, si no, no oías. Tenías que estar ahí a lado. Si tenías que escribir algo en la pizarra, pues tenías que dejar el micrófono. No podían oír a los compañeros, Si alguno por ejemplo, tenía que leer, estaba leyendo algo, para que ella fuese escuchando el texto, tenía que levantarse. Ts eso es muchoo, mucho ajetreo, mucho tiempo. Luego ya tuvimos un micrófono inalámbrico y eso ya facilita mucho las cosas porque de cualquier sitio del aula, pues puedes comunicar. Oye perfectamente ... " (E1:12)

" ... El problema era al principio cuando no teníamos el inalámbrico. Pero luego con el inalámbrico ... " (E1/2:5)

Y de igual modo recogemos el testimonio de la maestra de la ONCE y de la madre:

" Una cosa muy importante queeee...que al principio no nos dimos cuenta y luego caímos es que ALL. debía de llevar un micrófono inalámbrico, ¿mjúm? Son cosas que te das cuenta ... porque es un problema que la ataba al ordenador. Y una maestra no puede estar atada a un ordenador, porque tiene veinticuatro alumnos más. Y ella se tiene que mover. Entonces fue importante y fue también otro, otro reto conseguir el micrófono inalámbrico. ¡Pero llegó igual! ... Y eso fue otra de las cosas que también hubo que luchar y se consiguió. " (E4:14)

" ... el micrófono hizo mucho, porque no es lo mismo, el micrófono allí en el ordenador y la maestra dando vueltas por la clase. Unas veces la oye y otras veces no la oye. Y los niños igual. Tenían que estar pendientes los niños acercarse allí. Que ella, era así, de ponerlo en la

La escuela en casa

oreja, pero lo llevaba en la mano. Entonces iba pasando y se lo acercaba el niño ... " (E5:19)

Obstáculos, dificultades que se procuran salvar. En este sentido es esclarecedor el testimonio de la madre:

" ... Cuando a lo mejor yo no la oía a ella o ella no me oía a mí, nos lo mandábamos escrito. Pues ALL. me decía, la tutora, me decía: pues toca allí en tal sitio y haz esto o haz aquello. Y lo arreglábamos, entre las dos muchas veces ...Pues a lo mejor abrías, ¡pues anda!, ahora no se oye hoy Y entonces ella me mandaba las instrucciones de lo que yo tenía que hacer para que se abriera ... " (E5:21)

" Pero también mejoró más poque como el muchacho...La tienda de informática y estaba en Cádiz, en el momento que había un problema, yo llamaba: ¡JJJ. que no se oye! Y JJJ. subía a ver qué pasaba. Teníamos el mantenimiento más a la mano, aunque la fibra óptica no la había hecho él, pero él la configuró un par de veces y tó. Alguna vez que hubo tormenta, se desconfiguró, él la configuró, y no tenían que venir los de Accisa, que son los que la pusieron. Entonces a partir de ahí, empezó a mejorar la calidad de lo que escuchaba, ¿no? ... Pero a partir de ahí, ya eraa la cosa más pasable." (E5:20)

IX. 2. Limitaciones

En este título nos ocupamos de las evidencias – desde la información obtenida a través de las entrevistas llevadas a cabo - que han reducido el aprovechamiento de la alternativa que estamos analizando.

Tales aportaciones las reunimos en torno a tres campos: la participación en la alternativa de los docentes y la propia alumna, la cuestión económica y el desarrollo temporal de la misma. En esta sucesión de manifestaciones reveladas por los participantes nos ocupamos del presente título.

a) Participantes

Ya tuvimos ocasión de comentar la disposición de la maestra tutora de implicarse en la opción educativa – que en su día se le planteó – sin duda alguna, pues ella tenía cierta experiencia, a través de uso particular del sistema tecnológico propuesto, y conocimientos previos para poderla aplicar al terreno escolar y educativo.

Es precisamente la inexperiencia y la falta de contacto previo con la realidad tecnológica la que condiciona, en primer lugar, la implicación de mas docentes. En esta línea se manifiestan la tutora y la maestra de apoyo:

“ ... algún compañero decía: ¡Esto es un rollo! - lo del ordenador - porque esto ¿como se hace? Bueno, yo lo enciendo, pero que yo no sé cómo va, no sé como es ... ” (E1:14)

“ ... en este caso se necesitan además de los medios la preparación un poquito por parte, por las dos partes, porque si no hay también compañeros que como en cuestiones de informática que no y no saben ni les interesa, ni están interesados **se hace un mundo** cuando uno no sabe se pierde. Pero con un poquito de preparación sí que se puede sacar adelante. ” (E1:6)

“ Preparados, preparados ¡tal vez no! Pero sí había gran... mucha ganas y un gran interés. Entonces con la ayuda de unos y otros pues se podría conseguir, ¿no? ... no sabes como eso va a funcionar, ¿no? ¿O qué vas a necesitar?, ¿o qué debes de hacer? ” (E3:2)

“ Pero que no lo sabemos. Hay personas o compañeros que les gusta esto y hacen maravillas con el ordenador. Te solucionan un problema en menos de lo que canta un gallo.” (E1:16)

En este caso no fue así. Todo lo contrario, comenta la maestra tutora:

“ ... Algunos, ummm, les parecía un poco fuf..¡ufú! ¡Que les superaba un poco! ¡Sí! Y eso

La escuela en casa

es mucho problema porque si no funciona, que si no se oye ... sobretodo al principio. " (E1/2:9)

Si a la "reticencia inicial hacia las nuevas tecnologías se une los problemas iniciales en su puesta en marcha que acabamos de referirnos hace que tales docentes se inhiban de su participación en la misma, como comenta la maestra tutora:

" ... había compañeros por ejemplo que que les costaba más trabajo algún compañero de otra asignatura que no estaba habituado a esto cuando al principio que había algunos problemillas que desconectaba, había que reiniciar el ordenador entonces sí, mas ellos eso ya les un poquillo ... " (E1:2)

Implicando "tales problemillas" una pérdida de tiempo. Así de reiterativo lo comenta la maestra tutora:

" ... Y también es verdad que eso exige perder un poquito de tiempo. Un poco, a veces bastante. Entonces mientras estás en una clase, si tienes que reiniciar todo eso, si ya lo conoces lo vas haciendo a medida que vas dando la clase con los demás compañeros, con los demás alumnos, pero si no lo conoces, pues te pierdes un poco y pierdes casi casi media clase, puede ser. Eso sí es posible." (E1:2)

" ... Cuando se va la imagen, no se bloquea porque no sé cómo hacerlo. Y entonces, ¡claro!, como eso supone, además si no lo entiendes un poquillo, perdías bastante tiempo. Eso, una hora de clase se va enseguida. " (E1:14)

" ... El compañero, cuando se bloqueaba el ordenador, pues se bloqueaba. Al principio quella decía que no escuchaba bien tampoco, porque no teníamos el micrófono inalámbrico. Entonces y claro. Y estas son cosas que por ejemplo si el micrófono no va bien, había que recargarlo. hay que estar un poco pendiente dee, de las del material, porque si no, si el

micrófono no está cargado, no se oye. Entonces sería perder la clase porque no oyes." (E1:15)

Experiencias que provocan que - los que se habían iniciado trabajar con la alumna desde tal sistema - la abandonen. Estas son palabras directas de la maestra tutora:

" Entonces eso como que los desanimaba porque decían: ¡Uf!, ¡esto es...! Porque, claro, había que volver a reiniciarse, perdía tiempo. Y algunos se desanimaban y ya lo dejaban." (E1/2:9)

Circunstancia - inicial - que marca la participación de los docentes, tal y como refleja la maestra tutora en los siguientes comentarios:

" ... Lo que pasa.. ha sido algo mmm así. Y allí nos encontramos en esa época en la que ... Pero si todo funciona bien desde el principio yo creo que se va bien a muchos. " (E1/2:10)

" ... ahora te digo Cuando había algún problema con el ordenador pues se apaga. se reinicia, pero como sabemos que eso llevaba su tiempo, ... seguíamos con la clase normal-Que que alguien que a lo mejor no está puesto pues está esperando a ver esto porqué no funciona, a ver lo que tarda. Pero mientras se ponía, seguíamos. Yo ya conocía un poquillo, ya no, ya no supone tanto." (E1:17)

Tal participación en la alternativa por parte de los maestros - que forman parte del equipo docente del grupo de la alumna - implica que las asignaturas que imparten (inglés, música, religión) se vean afectadas.

Otras (matemáticas y educación física) , en cambio, con interés en participar por parte de los maestros, obedecen a otras razones, que ya han quedado analizadas en este estudio, fundamentadas mas por la falta de visión que por la alternativa tecnológica. Así lo considera la tutora:

" ... En caso de otro niño, por ejemplo que no fuese invidente y no pudiese asistir al colegio por otros motivos: ¡no! ... Por problema de vista No por otro. Si es por otro problema ni mucho menos. Una imagen vale mas que mil

La escuela en casa

palabras. Pues en otro caso no. Sería una clase más sin mas. " (E1:22-23)

En relación a la participación de la alumna está ilusionada con la alternativa. Así se expresa la propia niña y la maestra de apoyo, respectivamente:

" ... Y entonces pues yo dic, yo ya estaba desesperá porque yo ya quería que que pusieran la videoconferencia lo más pronto posible. porque yo quería ver a mis compañeros. " (E6:4)

" ... Y estaba ilusionada sobre todo porque estaba deseando de estar conectada, de ver el ambiente de clase, con su tutora, con sus profesores, con sus compañeros." (E3:1)

No tiene experiencia en el uso de las tecnologías, y tampoco conoce el braille, pero incicia su preparación práctica, con las contrariedades propias del conocimiento inicial, tanto en el uso de ordenador como en los aparatos tecnológicos específicos, para afrontar el reto. Lo expresan la tutora y su madre:

" ... ella no había tenido ordenador nunca. Ella no sabía manejar nada. Entonces tuvo que aprender braille, tuvo que aprender lo del curso, como los demás y tuvo que aprender aa manejar un ordenador. Que era bastante complicao sin ver verlo. Hacerse ella le lesquema en la cabeza de lo que había en la pantalla y lo que es abrir unas carpetas sin cerrar otras. Todo eso le costó un poquillo. " (E5:13)

" ... Y ella, después de que empezó a saber manejar el ordenador al principio, se enfadaba, normal. No no les salían las cosas bien, Pero eso como todos con la práctica. Y ahora se lo recuerdo yo de vez en cuando. ¿T recuerdas los enfados que pillabas cuando no salía? ¡Uf, sí ¡ Y con la práctica va estupendamente." (E1:11)

" Pues eso queee, estaba ...El muchacho se encargaba de darle clase a MMM, bueno, en cierto modo nos daba a los dos porque yo estaba siempre. En las clases de informática procuraba quedarme siempre. Entonces ya, cuando hubo que manejar lo que eees el nesmitin que era el programa que utilizábamos, pues él nos enseñó también cómo hacerlo. Los primeros días yo me quedaba para enseñarle a MMM ... hasta que ella aprendió a hacerlo ... "

(E5:20)

" ... También hasta que vino el de la ONCE y le dijo cómo su programa le llegaba, la llevaba a ella allí. Porque yo sabía llegar allí con el ratón. Aahora con el teclao ya ... "

(E5:20)

" ... Lo que pasa es que ella el braille estaba empezándolo." (E5:25)

b) Económicas

Al inicio de este título - , como argumento principal en el retraso de la puesta en marcha de la iniciativa educativa - hemos hecho referencia al impedimento económico. Corresponde desde este epígrafe situarnos en las limitaciones que – también de orden económico – condicionan el mejor funcionamiento de la alternativa.

La madre sintetiza la necesidad económica en dos cuestiones:

" ... el ordenador y los medios que nooo, no eran los apropiados." (E5:42)

Al proyectar la alternativa, por parte de la administración educativa, se contó con unos medios (ordenador de la clase) condicionados, nos comentó la maestra tutora al decir:

" ... Por ejemplo en el caso de los ordenadores, que sí, que sí, que se pongan lol ordenador, que ya ellos darán ell, mandarán el , mandarán el dinero para comprar otro Mmientras tanto que se usen esos ... "

(E1:13)

La escuela en casa

El curso terminó y tal ordenador (con las limitaciones comentadas anteriormente) no fue sustituido, en palabras de la maestra tutora y la madre:

" ... Pero claro, las cosas de palacio van despacio, Entonces el ordenador todavía no llegó ... " (E1:13-14)

" Claro! Se terminó el curso y siguió con ese ordenador ... " (E5:19)

" ... Ese ordenador, se había encargado, lo había encargado la directora a una muchacha de allí de Cádiz, quee tiene una tienda dee, de informática aquí, en Granada. Entonces mmm, ella lo había apartao y eso, pero hasta que no llegara el dinero de la subvención nooo traía el ordenador. Entonces veíamos que se acababa el curso y que nosotros pensábamos que este año no podía ir a clase y que... Y que no iba a valer la pena. ¡Que no iba a poder aprovecharlo nada! ... " (E5:19)

Previsiones de la madre que medio se cumplieron. Su hija pudo iniciar el curso físicamente en el Instituto, pero necesitó ordenador de características similares al de casa "el prometido". Y en el momento de llevar a cabo la entrevista - para esta investigación - comenta la madre su olvido con las siguientes palabras:

" ... Que todavía estamos este año (refiriéndose al curso 04/05) con un ordenador que tiene la mitad linux, la mitad windons... " (E5:44)

Otro problema técnico al que nos hemos referido – imprescindible para que la alumna pudiera continuar el proceso escolar desde esta modalidad, dado su problema visual - , era el tema del sonido: sustituir el micrófono por uno inalámbrico que permitiera la movilidad sin interrumpir la conexión sonora. Sobre este particular y como limitación económica, para tan insignificante asunto, comenta la madre las gestiones y decisiones:

" Y yo empecé a presionar también un poco. Y entonces me dijeron: ¡bueno, pues si el problema es por el sonido. pues que compren el micrófono inalámbrico y...!, ¿Y a ver que pasa?

Pero ¡no!, la directora me dijo que no. Que eso no se podía hacer. Entonces yo fui a la tienda de informática de allí de Cádjar, que es el muchacho que le da las clases de informática a ella, y le dije que le llevara un micrófono inalámbrico de lo más potente que hubiera, bajo mi responsabilidad,. Que si no lo pagaban ellos ya lo iba a pagar yo. ¿no?. Que al final lo pagó el colegio. Pero yo se lo dije. Digo, bueno: ¡Tú llévalo! Uno que veas tú que no va a dar problemas, que sea potente. Y si te lo pagan ellos bien y si no ya lo pago yo, porque a mí es la que me hacía falta, ¿no?. Y lo llevó y a partir de ahí, empezó a funcionar la cosa mejor ... " (E5:19)

c) Temporales

Estrechamente relacionado con el tema del montaje de fibra óptica, abordamos esta última consideración en relación a los problemas. Las previsiones de conexión no se cumplieron y el desarrollo real se vio muy condicionado, por tanto limitado. Sobre este particular exponemos los siguientes comentarios:

" ... Ella deseaba la videoconferencia, pero la verdad es que la videoconferencia, tenía que haber llegado el quince de Septiembre. ¡Umjún! Pues sí. El día que entran todos los niños a clase, MMM. tiene su casa instalada una videoconferencia y entra también el quince de Septiembre. Cuando eso se instala, que es el problema que hubo en este caso, a mitad de Marzo ... " (E4:15)

" ¡Condiciona! Condiciona que esto sea lo exitoso que tenía que haber sido en otras circunstancias Ella no tenía tampoco tanta necesidad ya como lo hubiera tenido al principio ... Esto estuvo muy bien pero hubiera estado muchísimo, muchísimo mejor si se hace antes. Por lo menos en el primer trimestre ... " (E4:15)

La escuela en casa

" ... Por lo demás el problema que yo encuentro aquí es que nos ha faltado tiempo, Yo el mal sabor de boca que tengo es que nos ha faltado tiempo para terminar el proceso: ¡que había mucho que sacar de ahí! ¿Eh.? Y bueno. Hubo quien dijo que había que repetir sexto para sacar, para amortizar la videoconferencia. Esa voz se oyó, ¿umm? ... " (E4:20)

" Le significó muchísimo, ¡muchísimo! Lo que pasa que yo creo, que de todo hacer la crítica constructiva. Esto estuvo muy bien pero hubiera estado muchísimo, muchísimo mejor si se hace antes. Por lo menos en el primer trimestre ... " (E4:15)

" ... Lo único es que las cosas han ido más lentas de lo que hubiéramos querido, ¿no? " (E5:42)

" ... Perdimos un tiempo que era de oro, ¿no? ... Era mucho dinero para poco tiempo, ¿no?. .. Ese es el problema principal, ¿no? ... Que, que fue, pues que se retrasó mucho todo ... " (E5:43)

" ... pues que la podían haber podido antes. " (E6:10)

A modo de síntesis:

La experiencia, tanto en su puesta en marcha como en su desarrollo, se enfrenta a una serie de dificultades, fundamentalmente de orden técnico – tecnológico, primero por no existir red de cable adecuada par poder llevarse a cabo y también por la calidad de los elementos multimedia para la función requerida.

Dificultades que en cierto modo limitaron los participantes en la misma debido a las reticencias hacia la tecnología, aunque hubo una implicación plena tanto de la alumna como de la tutora.

La tardanza – por cuestiones económicas - en implantarse la alternativa conllevó el desarrollo temporal y mal aprovechamiento de la misma.

DIMENSIÓN X

EFFECTOS

En esta última dimensión - de análisis de la presente investigación - tratamos de recapitular, no como resultados, sino como consecuencia de las medidas adoptadas en el desarrollo - de la alternativa virtual de escuela en casa - aquellos significados en relación al ámbito personal, escolar y socioeducativo de la propia experiencia en sí.

Significados, por encima de todo, como límites de referencia en donde enmarcar todas las actuaciones, las decisiones, los mecanismos, los procesos educativos... desarrollados desde tan innovadora opción educativa. Reunimos, en este bloque, aquellas manifestaciones y declaraciones que se orientan sobre tal significado.

En este sentido, somos, pues conscientes que existe relación estrecha con temáticas expuestas a lo largo de estas páginas, o son parte de contenido de otras cuestiones analizadas. En algunos casos, podemos reduplicar las palabras de los participantes entrevistados, interpretando su lectura, en esta ocasión, como la relación existente entre el elemento analizado en su momento y la actual interpretación del hecho.

Los aspectos reseñados, al iniciar esta dimensión conducirán la exposición de la misma: efectos personales, escolares y socioeducativos.

X.1. Personales

Centrándonos en la propia justificación del montaje y de la propia alternativa escolar, exponemos – en este título - dos de los efectos que mitigaron el fuerte impacto la decisión de interrumpir el proceso escolar en la destinataria de tal montaje tecnológico – educativo: estimulación y compensación.

a. Estimulación

Hemos conocido la reacción y estado anímico de la alumna, la falta de motivación contraída a raíz de la interrupción física de asistir al colegio. Hecho que - analizado anteriormente - recordamos de nuevo, como introducción al efecto de estimulación que pretendemos abordar:

“ ... es cuando MMM, emocionalmente pega el bajón. El ver ese aislamiento que le esperaba durante un curso entero ... ” (E4:5)

A través del sistema alternativo generado – la videconferencia – activa de nuevo a la alumna, tras la inhibición comentada. Las siguientes aportaciones vivifican tal efecto:

La escuela en casa

" ... al principio ella pensaba que como ella no veía y estábamos sin cámara pues se podía sentar delante para asistir a clase de cualquier manera. Era un poco como "da igual" , si voy aa, subo en pijama pues no pasa nada quee, que no que sabía que tenía que levantarse a su horario normal, asearse, desayunar y estar preparada allí ... " (E1:3)

" ... aunque yo le diga a ella he leído esto en clase, se sentía un poco contentilla ¡claro!, porque es su trabajo que se ha leído, pero falta eso, falta esa relación más directa ... " (E1:8)

" ... Cuando ya nos conectamos, ya era otra vida .. veía a sus compañeros, asistía a clase por la mañana, su clase normal, de nueve a una y media, con su hora de recreo ... " (E1:11)

" ... apenas llegué y ya tenía posibilidad (de funcionar a través de la videoconferencia)pues en seguida me lo mostró todo. ¡cómo lo hacía!. que tenía que hacer! Bueno, MMM. estaba superilusionada, ¿eh? " (E3: 6)

" ... fue un cambio vertiginoso, ¿no? ... puesto que así sí podía comunicarse con sus compañeros, con su clase, con su tutora, con sus profesores. Y sobre todo pienso que ha sido ¡muy ilusionante para ella! ... El tener ese horario, ya tenía su horario de distintas asignaturas, su ilusión. Y un día en concreto estaba yo con ella en su casa y tenía que conectarse ya, ¿no?, en la siguiente hora. Y ¡ya!, corriendo, pues: ¡mamá!, ¿dónde está mi sombrero, dónde está mi pañuelo? Porque ya estaba deseando de conectarse con sus compañeros, pero quería que la viesan con su cabecita, que no tenía pelo, ¿no? Pues ya guapa, ¿no?. Su pañuelo, su sombrero y ¡vamos! ¡deseando conectarse! Pero ella, claro un

poquito coqueta no que era. Pues deseando conectarse con sus compañeros, pero que la viesen guapa. " (E3:3-4)

" ... Ella se levanta y se tira todo día en pijama, ella se levanta y no se quiere peinar, ella se levanta y no se quiere lavar. Total. ¿para qué?, ¿um?. A raíz de conectarse, en la videoconferencia, MMM. se lava, se ducha, se viste, se pone guapísima igual que si fuera al colegio, para sentarse delante del ordenador ... " (E4:9)

" ... Yo me tengo que poner guapa. Es una niña muy coqueta, porque me van a ver como si fuera al colegio. ¿Umm?. Entonces ella no veía a los compañeros pero los olía. Y los compañeros la tenían que ver a ella. Y eso era como un feb - bak para que MMM. se pusiera guapa. " (E4:9)

" ... Yo me encuentro cada día (cuando empiezan a llegar llos recursos a su casa, aún no la videoconferencia) una niña muy positiva y muchas de las veces que llegaba me la encontraba cantando y bailando. ¿Ehh?. Yo la dejaba que ter, que acabara la actuación y luego nos poníamos a trabajar. ¡Sí!, ¡cambió! Cambió además radical. Cuando ella vio quee...que no estaba sola, que las cosas llegaban, que ella podía trabajar, que ella podía hacer cosas, ¡que ella valía!, ¡que se podía! ... " (E4:11)

" ... A la socialización de la niña, ¿ eh? Que como te he dicho antes era una niña muy sociable, muy líder, muy de estar con los compañeros y que de pronto se cae en un precipicio y se ve sola, ¿no?. Ahí sí, ahí si la videoconferencia tuvo un diez. En lo demás también, también fue importante, porque ella, sobre todo para su autoestima, vio que era capaz de. Que podía, que podía seguir

La escuela en casa

trabajando, que era capaz de hacer cosas ... " (E4:19)

" ... Eso era un chute de adrenalina. Y eso era importante porque si la persona está bien, si la persona está equilibrada, las matemáticas, la lengua y lo demás entra sólo. Ahora si tú te sientes mal, si te sientes que no sirves para nada porque te has quedado ciego, porque estás en casa, porque esto no, no vale...¡Que te cuenten gaitas que no te enteras! porque además no te interesa. Entonces fue algo, una cosa que empujaba a otra. Y otra a otra como un dominó, ¿no?. Se iban tirando unas ficha a otras. Y lo curricular ¿fue importante? Pues sí. Fue importante, pero el matiz fue lo emocional ... " (E4:19-20)

" ... el caso que yo te he comnetao de que ganaron el concurso por ella (a través de la videconferencia) ... Bueno, eso ella le motivó mucho más a que le gustara el ordenador, la informática ... " (E5:23)

" Pueel cuando mis padres ya me compraron un ordenador, ... entonces, pues, ya empieza a venir una maestra de apoyo del colegio. Entonces ya pues, iba saliendo del, yo iba por lo menos saliendo de la actitud un poco ... (ahora) Ujím, un pasillo más. Como tó. Paso a paso pues fui mejorando ... " (E6:3-4)

" ... me emoción mucho (al producirse la conexión) (se le saltan las lágrimas). ... ¡Mucha alegría, mucha alegría! Y mis amigos pues dicen: ¿MMM. ?, ¿te vemos! ... " (E6:7)

b. Compensación

En un primer momento, al tantear las posibilidades de continuar la alumna su proceso escolar, la familia – según comentamos – se encuentra con respuestas que desacreditan la igualdad de oportunidades, respuestas

caritativas, que retomamos para situarnos ante el contenido que nos ocupa: la compensación.

" ... que decía laa la directora del colegio que pensaba que debíamos dejarla, que está mala, que pasara su enfermedad y que después de reenganchara al año siguiente. Pero yo nooo ... " (E5:10)

" ... a veces por parte de algunos compañeros, pues siempre está esa consideración, esa: ¡pobrecilla! ¿Qué pobrecilla? ... Y como yo le digo: tiene una cabecita muy bien amueblada. " (E1/2:10)

"... yo también le incidí mucho a ella en que no ... Es la tendencia que ha tenido casi todo el mundo con ella ... la lástima y la pena hace que la gente te trate de una manera como no, como no eres en realidad. ¿no? " (E5:10)

Junto a la desmotivación producida por la interrupción escolar ordinaria, el sistema educativo, a través de la opción alternativa propuesta – videconferencia - devuelve las oportunidades a la alumna afectada para que pudiera seguir igual que sus compañeros – desde otra modalidad, pero con igualdad de oportunidades - el proceso escolar iniciado. Las siguientes exposiciones giran en torno a tal hecho:

" ... cuando yo llegué y me dijeron que yo tenía en la lista , en mi clase, una alumna que, invidente que no podía asistir a clase, luego pudo, la madre y esta persona de la **ONCE** al colegio paraaa hablar sobre esto, a ver siiii cómo se podría hacer porque la niña que no podía asistir por su **problemas** Pues yo que estoy aquí, pues me ofrecía ... " (E1:5)

" En este caso la niña estaba en su casa y se comunicaba con el colegio, pero si está en el hospital, puede comunicarse igual con el colegio Y si está en otro sitio ... Y los días que ella no podía asistir, que tenía que ir a sus sesiones, que estaba en el hospital, pues esos

La escuela en casa

días podría comunicarse también con el colegio. Sin ningúun problema: con los nuevos sistemas que hay, conectando el ordenador. Ella podía asistir a las clases como cualquier otro niño ... Sí, bueno. Dependiendo del momento,. Pero sí, pero sí que por los problemas, por los medios ella podría estar - da igual - en su casa, en el hospital, en cualquier sitio..Puede esa asistiendo exactamente igual a clase. " (E1:10)

" ... no es lo habitual. Pero sin embargo, viendo los resultados, pues sería estupendo que fuese más normal y tener más acceso a esta nueva tecnología, ¿no?... Pues uno piensa en cosas que, ¡que vamos! Que, que son necesaria para que esos niños puedan ir lo más integrados, lo más normalizados posibles. ... La verdad que si es un niño que la enfermedad hace que esté pues que necesite una ayuda especial, pues la verdad es que sí ... Y ha sido excepcional eltr,...el trabajo que MMM. ha podido lograr gracias a esta nueva tecnología, ¿eh? " (E3:6)

" ... Y creo que tienen el mismo derecho los niños que viven allí, que los que viven aquí (en relación a la atención domiciliaria prevista por la administración en caso de enfermn edad a través de Saven Childrem). ... pienso que debería estar previsto eso, ¿no? Que deberían, deberían ver que hay niños que viven lejos como ellos y más lejos que ella que lo necesitan. Porque hay niños que, a lo mejor, la enfermedad les sirve como excusa para no ir a la escuela, para no querer estudiar. Pero hay otros como ella que sí , ¡que sí quieren! " (E5:11-12)

" ... un niño que tiene necesidades educativas especiales y está en el colegio lo tiene más fácil creo yo. Porque un niño que está en su casa, que está aislao ,digamos, ¿no? Pues tiene más tiempo de aburrirse, de pensar.... No

es lo mismo que un niño que esté en su casa, sólo. ... Yo creo que no tiene las mismas oportunidades educativas... yo tengo allí una vecinilla que tiene un trastorno de ... esa niña va a la clase. Ya se ha quedado un curso atrás ... Pero esa niña la coge la maestra de apoyo ... la están atendiendo. Mientras que MMM hasta que no tuvo aquello, estaba sólo ... esa niña después del problema que tiene la dejan sólo en su casa - como pretendían que hiciéramos con MMM el primer año - ¿no? yy ¡no sé! Hubiera sido un " (E5:32 -33)

" Es que va mucho de no tener nada a tener clase y todo y la videoconferencia. Son mucho, no me digas. " (E6:18)

X.2. Escolares

En relación al ámbito propiamente escolar, al igual que en el título precedente, hemos analizado y descrito aspectos específicos del mismo y que de forma introductoria retomamos.

"... ella hacía sus tareas, sus controles, sus evaluaciones, como todos ..." (E1:17)

En este título centramos la atención en dos aspectos globales que cobijan todos los descritos anteriormente: normalización e integración

a) Normalización

Por tal entendemos la regularización del proceso escolar de la alumna, su estabilidad y puesta en orden de los elementos disgregados (complementariedad) que lo configuraban. Las manifestaciones siguientes, en torno a la normalización, se centran en el aspecto más externo - las pautas escolares - vivencia y cumplimiento de la rutina diaria.

" ... Algún que otro día llegó tarde, (se ríe) Y le llamamos la atención también ... " (E1:27)

" ... que a las nueve sabe que tiene que estar allí. Que no puede decir; ¡como estoy en mi casa, me quedo en pijama y ya está! Tiene

La escuela en casa

que estar ya con el desayuno tomado, arreglada y sentada allí como si estuviese en clase. Los compañeros saben también que la van a ver ... " (E1/2:6)

" ... Tenía su reloj biológico y escolar ... que no podía ser el recreo a las diez, ni a las doce, era a las once y media. Entonces (se sonríe al explicarlo) a esa hora ella se subía su bocadillo, nosotras nuestro cafelito, media hora de charlar y a las doce seguíamos la marcha. ¡Sí!, ¡era curioso! ... Y eso lo hacía la niña. No lo hacíamos nosotros. (Es miércoles y no tiene conexión) A mí me daba igual parar o no. E incluso algunas veces no quería parar porque estábamos en un tema importante Pero pa que veas lo importante que para ella era seguir loas pautas de la escuela. ... Mis compañeros están ahora en el recreo y yo también. " (E4:16)

" ... a veces llegaba cinco minutos o diez minutos más tarde, ¿no? ... " (E5:21)

" ... Ahora ya, pues claro, ella tenía que estar a las nueve como los demás, tenía que haber desayunao, tenía su hora de recreo. A la hora del recreo ella se bajaba a tomarse el bocadillo, o se tomaba lo que fuera, ¿no?. Digamos que le establecimos unos horarios y la pusimos pues más en orden ... Ella estaba desayunando abajo yyy... ¡mamá que me quedan cinco minutos!, ¡que empieza la clase! Y ya ... a lo mejor estaba pos to la mañana en pijama. Ahora ¡no! Ahora ella se levantaba, se vestía, se peinaba, se ponía su gorro porque entonces fue cuando se le caía el pelo... normalmente estaba el hermano todavía en la casa cuando ella ya tenía el ordenador encendio ... El hermano no se había ido todavía a clase cuando ella ya tenía su ordenador preparaao. " (E5:22)

" ... tenemos una amiga, que es una amiga mía, ¿no? ... ¡TTT, que vengas a las once porque yo tengo el recreo a las once! Y como se le hiciera tarde, llegaba... ¡Bueno pillaba unos mosque, unos cabreos! ¡Ya no puedo estar contigo porque ya es la hora!. ¡Tú sabes a la hora que es el recreo! ¿Porqué vienes tarde? ¡Ya me tengo que ir!, ¡ya no puedo estar contigo! ...Vale y se iba. Ella nunca dijo: ¡Bueno, pues me quedo un ratillo y luego subo! No, ella era muy consciente de que a las ocho y media tenía que estar arriba y tenía que estar arriba." (E5:30)

" Ahora ya, cuando tenía la videoconferencia pues ¡claro! Ella tenía que dar una presencia a sus amigos. De hecho en algún caso, ella pues, cuando se le cayó el pelo...Yo le decía: ¡ponte el gorro para que no te vean sin pelo, para que no te vean tan rara! Iba a ponerse los auriculares, esos para que para escuchar y le molestaba el gorro porque se le tapaba los, los oídos y no podía hablar. ¡Ah! esto me lo quito yo y me pongo los auriculares, que yo tengo que estar en lo que estoy. ¡Que me da igual como me vean! ¡Que yo nooo, no oigo!. Entonces ella estaba muy pendiente aaa, a escuchar a los demás y a que los demás entendieran lo que ella." (E5:42)

" ... antes si me vestía pues me había vestido. Si no no me había vestido, pues no me había vestido. Como total no me iba a ver na mas que la maestra de apoyo, pues tampoco meee. .. Yo antes también me arreglaba - claro - pero no tanto como con la videoconferencia.... porque como me iban a ver mis compañeros pues hay que arreglarse (de nuevo la misma expresión anterior). " (E6:12)

" Puuees yo llegaba el recreo y antes de irse al recreo, pues se quedaban dos o tres

La escuela en casa

niños. Eloy se ha quedado varias veces ... Y entonces lo hablábamos ahí un poquillo, cinco segundillos, poco. Muy poquillo rato. Entonces yo tenía mi reloj adaptado de la ONCE, e y le puse la alarma para las once y media, para que no se me pasara ni un minuto. Entonces yo me iba aaa, bajaba a mi casa, vaya lo que sería mi casa porque arriba estoy en una habitación que es como de estudio. (se abre la puerta). Entonces, pues aaa. después yo me bajaba a mi casa, me preparaba un bocadillo, me lo comía y empezaba a comer y empezaba a sonar mi reloj. Por ejemplo, eee, eran las once y media y yo todavía no me había comido el bocadillo. Pues entonces yo dejaba el bocadillo estuviera como estuviera y me subía para arriba ... Pero en cuanto que sonaba el reloj, yo dejaba el bocadillo estuviera como estuviera. " (E6:15)

" ... al final del curso, pues yo me sentía una niña normal, haciendo mas o menos lo mismo. Quitando lo de la videoconferencia, yo era una niña normal, porque yo iba a la misma esc, a la misma hora que ellos, yo hacía el recreo a la misma hora que ellos, yo hacía los mismos deberes y los mismos exámenes que ellos, yo participaba con ellos en la clase, emm ¡yo hacía todo con ellos!. Mmm yo atendía a las explicaciones como ellos, no con ante, no como en las clases de por la tarde, que la maestra era, venía sólo para mí. Ehmmmmm, yo lo hacía todo con ellos ..." (E6:17)

b) Integración

La comunicación, la participación, la implicación han sido aspectos analizados en otras dimensiones y que están íntimamente vinculados con la integración. En el presente epígrafe, analizamos la integración como actitud generada entre alumna y compañeros y viceversa, como efecto de la opción educativa.

" Los días esos especiales o puntuales que hay alguna vez que tiene pues en cuanto llegó estaba en el patio, la acompañaban. En clase también. En clase dicen siéntate aquí no siéntate aquí, no siéntate aquí. ¿No? La novedad también ... " (E1:25)

" Aunque yo les llevase la tarea que ella había hecho en casa y se la leyese: ¡ Esto lo ha hecho vuestra compañera! Y lo leía. ¡Escuchaban! ¡Sí lo ha hecho ella! ¿Pero..? Ella es una persona que estaba en su casa, que no viene. Y ¡ como algo lejano! Que sabían que estaba ahí, pero ¡no! Como el que tiene un vecino que vive en el pueblo y sabe que hay muchos vecinos. Desde el momento en que se puso la videoconferencia, la cosa cambió. Para la niña lógicamente y para ellos también. Porque ya esa compañera no era alguien que estaba en el pueblo en su casa. Ya la veían todos los días. Alguna, en alguna ocasión que fue al colegio. Que los tenía por alguna cosa que hacía o aprovechaba para pasarse un ratito. Porque tenía ganas de ir al colegio y estar con sus compañeros, de hablar con ellos. Pues la actitud de los niños cuando llegaba era distinta. Algunos le decían: ¡ siéntate aquí, no aquí! Le preparaban la silla. " (E1/2:11 -12)

" ... a la hora de verla era una compañera, enferma o no enferma, con problemas o no. Que al principio no estaba en clase. ¡No estaba con ellos! Estaba en su casa y aunque yo leyera algo de ella, ¿pues? ¡bueno quedaba ahí!. Cuando ya se puso la videoconferencia, ya era otra relación. ¡Mas viva!, ¡mas dinámica!, ¡mas personal! Y los momentos en que ella venía. Algún momentillo que venía a clase para estar un ratillo allí, o para echar la última hora de la mañana que le gustaba también el ambientillo: el oír las voces en directo de uno o de otro.

La escuela en casa

Pues cuando ella llegaba, pues había ¡no había peleas! Pero vamos que uno decía: ¡siéntate aquí!. ¡No!, ¡siéntate aquí! Otros le ponían la silla Le decía vas a tener que repartirte: cinco minutos en cada sitio. Que eso, al principio cuando,,, en una ocasión que vino pues no se veía. ¡Tanta, tanto movimiento! " (E1/2:12)

" ... ella estaba en contacto con sus compañeros, en el mundo escolar. Que a lo mejor si estuviese estado solamente en su casa, aunque llevase y le llevasen a casa la noticia de lo que había pasado durante la mañana, ¡eso ya es distinto! Porque no tiene ese contacto. Mientras que por la videoconferencia, sí lo tenía, No podía, como decía antes, darle un pellizco por ejemplo. Pero podían hablar con ella, quedar paraa, por la tarde irse algún sitio. O que fueran hacer una visita,. Los oía, oía el que leía. Leía ella también. ¡Ella participaba en la clase! Entonces este año que se ha ido al Instituto, sigue con estos compañeros, que han pasado con ella también y tenía un contacto del año anterior. No es que se hubiera pasado un año o año y medio sin saber nada de ellos, nada más que de oídas. Y los demás también, ¿no? Porque ella tenía ese contacto. Cuando iba por ejemplo a clase le hacían su sitio, le buscaban su sitio. Porque ya había esa relación a través de los demás. Pues ¡estaba presente allí!. Y en el momento que estaba además físicamente, pues era una más. Solamente que le buscaban un sitio. Le ponían la silla a un lado, a otro, a otro. Pero sí estaba. " (E1/2:11)

" ... la verdad que, aunque no estuviese al lado de sus compañeros, se consiguió que estuviese integrada. Es casi el caso opuesto de otros niños que están físicamemnte con unos niños pero están es su mundo. En realidad están menos integrados, aunque físicamente estén en

el lugar, pero no están conexiados, no están interviniendo con sus compañeros. En el caso de MMM., no estaba físicamente, pero estaba integrada y coordinándose, colaborando con sus compañeros de clase, con sus actividades de aula, con sus profesores, ¿no? " (E3:7)

" ... pienso que ... esta experiencia ha favorecido mucho la transición de MMM. de primaria a la ESO, a la secundaria. Tanto en el aspecto académico como en el aspecto de relación con sus compañeros, con sus iguales, ¿no? Indiscutiblemente le ha beneficiado muchísimo ... pienso que hubiera sido mucho más difícil. Mucho mas duro para ella, ¿no?. Porque quieras que no, estaba más relacionada en el ambiente de clase. Y sabía de que iba el tema, de qué iban a tratar, de qué se hablaba, ¿no? Entonces yo cr, yo pienso que estaba más comunicada. De la otra manera, hubiera sido muy duro para ella. Se hubiera sentido, sentido, como tal vez rechazada, ... " (E3:8)

" ... pues ella imagínate, sobre todo cuando escucha a sus compañeros, sus compañeros pierden el miedo a que está pasando. Porque claro, imagínate en la mente de un niño de once o doce años la compañera que se queda ciega, que la han operado de la cabeza, que no viene al colegio, ¿qué pueden pensar los niños? Pues tienen miedo de ir a esa casa. A raíz de conectarnos mediante videoconferencia, ,mmm, tímidamente los niños van tocando a su puerta, ¿eehh? La van invitando a cumpleaños, vienen a su casa a merendar. Se pierde el miedo ... Y se abre su mundo. ¡Ven a MMM.!, ¡ es la misma!. ¡No es un monstruo!, ni ha cambiado queque, que sea peligroso ir allí, esto no se pega, no es contagioso porque claro: ¿qué tiene MMM. que no puede venir al colegio? A esos niños se les

La escuela en casa

dio respuesta ... La realidad fue esa que a partir de ahí los niños empiezan a visitarla, se empieza a normalizar, ven que es la misma, que no pasa nada, que pueden hablar de los mismos temas. Y ¡se abre una ventana de luz, de aire fresco para MMM.! " (E4:15 - 16)

" ... creo que ahí está bastante demostrado no lo que en el momento en que los niños han tenido contacto con ella, ha sido cuando se han solidarizado más con que ella estaba enferma, con que la han visitado más, se han acordado más de ella, han estado más pendientes de ella. Cuando ellos no tenían contacto, pues las que eran más allegadas a ella sí se acordaban. El resto para ellos MMM. no estaba. " (E5:42)

" ... si preparaban, por ejemplo hicieron una fiesta, en la clase, pues las otras fiestas que hubo anteriores, no se si no se acordaron o como no podía tener visitas no la llamaron porque no podía estar, ¿no? " (E5:22-23)

" ... ya vuelven a relacionarse si no todos, casi todos. Empiezan a relacionarse conmigo. Mmmm y entonces pues empezaron a organizar fiestas, a hacer de todo. No me soltaban ni un momento cuando me veían. Me veían y salían de estampida por mí. Se tiraban todos para mí. Y todo eso. " (E6:9)

" ... Todos querían que yo fuera. Al contrario. Lo que es que con, cada vez que pajareaba, tenía dos enganchadas de cada lado (se sonrío). Dos distintas. " (E6:12/13)

" ... hubiera participado menos, claro que sí, porque yo pues la videoconferencia hice un montón de planes con mis amigos. ¡Bueno un

montón!, dentro de lo que yo podía salir con la quimioterapia, hice un montón de planes." (E6:17)

" ... no hubiera tenido roce con mis compañeros. Me hubiera costado mucho mas incorporarme con mis compañeros. Si era un año solamente, bueno, unos meses solamente y me daba vergüenza, dime tú, un año entero. ¡Ya me comen los nervios! " (E6:17)

X.3. Socioeducativos

Los efectos de la experiencia están presentes en el ámbito educativo. En torno a ello, es patente y clara la dimensión social del hecho educativo. Integrando ambos aspectos – el social y el educativo - abordamos el presente título. Desde el carácter novedoso que presenta la experiencia como tal – teniendo en cuenta las particularidades por las que se desarrolla y por la potencialidad que la misma pudiera tener en otros contextos.

Por consiguiente bajo el planteamiento de innovación y extrapolación nos situamos en tal efecto.

a) Innovación

En este aspecto dejamos patente no sólo la actuación novedosa, autorizada y desarrollada desde el propio sistema educativo – demostrando flexibilidad ante planteamientos alternativos al ordinario - sino la trascendencia y penetración en el contexto donde se desarrolla.

" ... esto fue nuevo para todos. " (E1:18)

" ... Ha sido nuevo para todos y para ella más ...
" (E1:23)

" un ordenador en la clase, queeee habla una persona a través de ese ordenador, que se oye, que las están viendo ... Para ellos era también una novedad ... " (E1:3)

" ... ¡No por ... el ordenador en el aula!, pero por saber que ahí va aparecer una compañera ... Ellos lo ven también aparte de eso, ven las cosas que se pueden hacer también

La escuela en casa

con el ordenador. Que a distancia pueden comunicar con las personas como si estuviesen allí. Y en tiempo real ...para ellos eso fue también una novedad ..." (E1:19)

" ... con estos nuevos medios que tenemos, podemos sacarle muchísimo más partido en todo. Ya no solo, ellos han visto que el ordenador no ha sido solamente para jugar ni para aprender a manejar teclas. Sino que de ahí se puede sacar un montón de cosas. Se puede sacar información, diversión, comunicarse con las personas, con...Además en distancias que antae que nooo... En tiempo real. No solamente superan la respuesta dentro de dos días, sino en tiempo real, en el mismo momento. Tienes la respuesta inmediata. ¡Eso sí esss! " (E1/2:8)

" ... un poco sorprendidos, (en relación a otros docentes que tienen conocimiento de la experiencia) pero creo que como no lo han visto, pues no se dan cuenta de lo que es... Asusta un poco. Asusta un poco pero por el desconocimiento. Porque en cuanto uno empieza con la rutina. ... Pero que nos asusta eso Y yo lo digo por mí, porque yo antes no quería saber nada de ordenador. No quería saber nada, ¡uffff! ¡ Eso es muchooo! Pero que no es tan difícil como parece ... " (E1/2:9)

" ... en esa ocasión estaban dos personas allí, dos vecinas. Y yo las oía. Y entonces, ya que las oía, aproveché... Y ellas no sabían que la cámara las estaba grabando. Entonces se veían. Cuando se acercaron dije yo: ¡estáis muy guapas boca abajo! Y dicen: ¡ay, qué susto! Dicen pero ¿nos ves? Dije.¡ síii! ... ¡Ay, ay ay!, ¿me está viendo mi madre? Dice: ¡claro que te está viendo tu madre! Eso fue para ellos una novedad y verlas allí las personas eraa ... Eso fue ... una novedad ... " (E1/2:11)

" ... los niños, que estaban atónitos de verse. ¡Ahhh! Que no solamente son los juguetitos los que aparecen en los ordenadores. Que estaba allí la compañera, que se oía. Que primero la veían y que se oía (y tras la novedad) ... ellos mismos se encargaban de avisar, de encender el ordenador ... " (E1/2:12)

" Trayecto del colegio a la casa, pues la gente decía y dónde vas tú por aquí ¿no? La gente como con mucha curiosidad. Entonces yo pienso que hasta la gente se ha ilusionado con el tema ¿Eh? " (E3:4)

" ... Al principio, tal vez ... la incertidumbre, ¿no? Ante lo nuevo, ante lo desconocido. Pero luego a medida que ya ibas conociendo este tema ya hablabas en positivo, ¿no? " (E3:9)

" ... la verdad es que ha sido una forma nueva de enseñar y de ayudar ... es una innovación! Lo bueno sería que pudiéramos trabajarlas y utilizarlas en más ocasiones, ¿no? " (E3:9)

" ... la niña esta que te digo que tiene problemas ... la madre ... vino a preguntarme... ¿cómo habíamos nosotroos movido esto, porque ella necesitaba ayuda para su hija?, ¿no? ¿Qué podría hacer ella? Entonces yo le dije que ... sí lo intentó ..." (E5:43)

" Pues eso decía. ¡jós, Mariquilla!, porque a mí en el pueblo, alguna gente me dice Mariquilla. Y dicen: ¡Jós Mariquilla! ¡tienes tó lo mejor de Cádiar!, porque Cádiar, como es chiquitillo, no muy grande (lo dice con guasa y alegría), pues dicen: ¡Jós Mariquilla, lo tienes

La escuela en casa

tó! (Se siente grande al expresar estos halagos) . Y mi abuelo dice: Mariquilla, ¡tú vas a ser la más importante de tó el pueblo! " (E6:17)

b) Extrapolación

Recogemos, en este último apartado, las opiniones – que las personas participantes en esta experiencia (directa o indirectamente) y /o entrevistadas en este trabajo – tienen sobre la hipotética extrapolación de la alternativa estudiada.

Extrapolación en términos de referencia, de conocimiento base para la puesta en marcha de otras iniciativas, de extensión pero no generalización, de aplicación potencial y correspondencia o relación de la alternativa en sí a otras situaciones o casos.

" el diseño es una pena que no se pueda aprovechar con otros niños. Me contaban creo que Saven Children, esta organización, que había un niño que en su casa tenía también internet, que los padres, eran pudientes, que no tenían problemas y que querían comentar si a ver si podían hacer esto también con ese niño. " (E1: 28)

" ... en el caso de un niño normal que siga sus clases por internet a través del ordenador. Que ve todo, ve los compañeros, ve el teclado, ve lo que está escribiendo, ve las matemáticas, que no tiene tantas, estas complicaciones que sí tenemos en este caso. En caso de niños con problemas ¿porqué no aprovechar la técnica? Ya que la tenemos ¿no? " (E1: 29)

" Que es una pena que no se utilicen las nuevas tecnologías que tenemos. Todo el mundo, mas o menos dispone de un ordenador. Sobre todo en los centros. Y para aquellos niños que no pueden asistir a clase esto ya está - creo yo - al alcance no de cualquiera, pero de la mayoría. Y como en este caso con un poco de ayuda de la administración todos los niños podrían seguir atendiendo a clase. Porque en

realidad no supone, no lo veo yo, que suponga algo tan enorme, tan fuera de lugar. Yo creo que se podría hacer más de lo que se hace... Que esto, ahora es la... podría llegar a todos los niños. Sobre todo algunos que están en algunas condiciones particulares como en los hospitales. (silencio) Que se dispone de medios." (E1/2:8)

" ... que está muy desaprovechado ... ahora que nos dicen que iban a poner en todos los colegios un ordenador para cada dos niños. Y que la administración está dando tanto bombo y platillo a las nuevas tecnologías. ¿Porqué no se pone de verdad en funcionamiento? Porque la teoría sí, pero después ¿la práctica? ... habrá que sacarles partida como es este caso. " (E1/2:9)

" ... se ha visto que es una cosa estupenda y gratificante. Sobre todo beneficioso para estos casos ... en concreto, con una mamá de una de mis alumnas, ¿no? Pues, lo ha visto muy positivo puesto que igual que ella tiene su hija ve, ¡lo mejor para los demás alumnos!, ¿no? Las nuevas tecnologías, lo que haga falta, lo que necesite. Porque ¡claro! piensan eso que por el hecho de que estemos una zona alejada, no tenemos porqué estar mmm, desatendidos por decirlo de alguna manera, ¿no? ... Y dado el siglo en el que estamos pues, ven estupendo el acceso a las nuevas tecnologías. No por el hecho de que estemos muy distanciados que no tengamos acceso a estas posibilidades y a estas nuevas tecnologías. " (E3:5)

" ... Pues el alcance puede ser estupendo, ¿no? porque dependiendo de las necesidades que haya es un revulsivo, ¿no? Por lo menos aquí en este caso, se ha visto que ha sido

La escuela en casa

beneficioso al cien por cien. Pues pienso que igual puede ser para otros casos, ¿no? " (E3:6)

" ... dependiendo de las necesidades que haya es un revulsivo, ¿no? Por lo menos aquí en este caso, se ha visto que ha sido beneficioso al cien por cien. Pues pienso que igual puede ser para otros casos, ¿no? " (E3:6)

" ... Lo gratificante, lo educativo y lo beneficioso que esto podía ser en el caso de esta niña. Y ¡claro!, indiscutiblemente en el caso de otros niños que también...Sería esto conveniente utilizar, ¿no? " (E3:9)

" ... vamos a suponer que el ADSL ya está en Andalucía en casi todo. Si ha llegado a la Alpujarra, ha llegado a todos los sitios. Por lo menos en la provincia de Granada me consta que está en todos los sitios. Si ha llegado ahí. ¿Qué hace falta AAA ?. Dos ordenadores, messenger y poco más ¡Es muy fácil! Yyy y ¡fíjate todos los condicionantes que hay detrás de esa simpleza para un niño y para unos compañeros! " (E4:21)

" ... me gustaría seguir un poquito el proceso, ... decirte que MMM está en primero de Secundaria. Hemos conseguido, hemos tenido otro pequeño reto: ehh, ponerle un ordenador en su mesa, conectar. Esta vez lo hemos hecho con antena, otra historia tecnológica que yo no entiendo, pero que lo han hecho. Hemos cogido el ADSL, el internet del Instituto y lo hemos conectado con su casa mediante antenas y la niña tiene un ordenador con internet en su mesa de trabajo, del instituto y otro ordenador también en casa, también con internet. Esto le ha abierto un mundo, porque para empezar la hemos conectado a una página Web que se llama tiftolibro. Es una página donde los ciegos

del mundo van escaneando libros y los van mandando. Y es una biblioteca virtual sonora con mas de ocho mil libros. Y te pongo un ejemplo claro de que la profesora de lengua, cada trimestre manda un libro para que se lean los niños y hacer un trabajo. Pues el libro de este trimestre, MMM, lo está leyendo mediante esa página web. Con el programa que te dije antes, con el yau ella accede . Para entrar a esa web sólo hay que ser ciego, hay que tener el programa este instalado en el ordenador. Lo lee y luego hace su trabajo. Entonces se ha creado una dinámica que se gestó el año pasado mediante las nuevas tecnologías muy, muy, muy interesante. ¡Muy interesante! Y ... Puede continuar en el caso hipotético de que la niña tuviera que dejar de ir a clase por cualquier circunstancia. Se puede conectar la videoconferencia simplemente ya utilizando messenger. Y se atendería desde el hospital o desde su casa a las clase. " (E4:22)

" ... casos puntuales, puntuales pues he visto algunos aquí en el hospital. Incluso en Madrid en el hospital de la Paz. .. nosotros paramos en un sitio donde sólo se hospedan padres con niños en el hospital.... No son oncológicos.... Entonces allí ves niños que se han saltado un año, dos años de clase. Y que ¡es tan fácil que lo pudieran hacer desde allí mismo! Porque lo que ella ha hecho si nos metemos en la ADSL -como se está haciendo este año y eso - pues desde allí mismo, desde Madrid ... Entonces se van quedando atrás ... Conoces muchos niños que ... lo necesitan! ... " (E5:44)

" ... ahora me han puesto unas antenas y unas cosas para que yo pueda seguir conectándome cuando yo tenga las defensas bajas por la quimioterapia. ... está todo

La escuela en casa

preparado.... Me han puesto una antena en mi casa, una antena en Gurriales, un cortijo de allí de Cádiz y otra en el Instituto. Y entonces, así ya puedo conectarme. " (E6:19)

A modo de síntesis:

Resume esta dimensión los efectos positivos de la experiencia en sí. Supone una estimulación personal de la alumna, pudiendo participar del principio de igualdad de oportunidades del que – en principio – se vio privada. Supone regularizar de forma normalizada el proceso e/a, a la par que se logra una integración escolar en una experiencia en donde la alumna no está físicamente en el grupo clase.

Supone una revulsión innovadora, vista así tanto por agentes educativos como por la población en general. Posibilita una “extrapolación” - al menos potencialmente - a otras situaciones en donde el alumno no pueda asistir físicamente al aula o centro.

CONCLUSIONES

Y

PROPUESTAS

“ Nada hay utópico en una buena teoría ” (Santos
Guerra, M.A., 2000)

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Del trabajo de esta tesis doctoral obtenemos las conclusiones que a continuación enumeramos, en torno al tema de estudio, desde el enfoque cualitativo e interpretativo con el que se ha abordado.

Hemos aportado un análisis con profundidad comprensiva e interpretativa de la experiencia desde el propio contexto donde tiene lugar la misma y las circunstancias por las que se generó y desarrolló. En tal análisis partimos, en primer lugar, de la consideración del sujeto – desde su enfermedad y discapacidad visual – para adentrarnos en la opción educativa como alternativa - evaluando los procesos de organización e intervención generados y los problemas derivados en su funcionamiento – de la que no existía planificación previa, finalizando con los efectos personales, escolares y socioeducativos.

1 CONCLUSIONES

Las principales aportaciones que se pueden extraer de esta investigación hacen referencia a la intención de dar a conocer la experiencia educativa en sí, proporcionando información, explicaciones y comprensión de la misma por un lado. Y por otro - derivada de la anterior aportación - el propósito de reconocer la experiencia como una opción más entre las alternativas propuestas por el sistema educativo desde su flexibilidad - al permitir adecuar la respuesta escolar a la propia peculiaridad del caso - como atención a los alumnos que por necesidades educativas especiales, en este caso de enfermedad, no pueden continuar el proceso escolar ordinario.

A continuación presentamos las conclusiones en relación a los objetivos propuestos en la memoria del proyecto de tesis doctoral y al propio análisis.

1.1 Respuesta a los objetivos previstos

Consideramos adecuado contrastar en qué medida hemos dado respuesta a los objetivos planteados al iniciar este trabajo. Por ello, antes de formalizar las conclusiones derivadas del propio análisis, exponemos el grado de consecución de los objetivos que se expusieron. Siguiendo el orden planteado, podemos decir que:

- a) Sobre el carácter normalizador de la experiencia: En torno a tal carácter, bajo el término normalización, lo hemos analizado y justificado en la décima dimensión. Precisamente ha sido considerado en nuestro estudio como efecto de la experiencia.

La escuela en casa

Permitió que la alumna - en su ámbito personal – pudiese regular desde su situación de enfermedad y desde su escenario (casa) su proceso escolar en relación al llevado a cabo por sus compañeros en la clase. Si bien desde el otro escenario – en donde periódicamente se encontraba – el hospital no pudo lograrse, como quedó explicado en la tercera dimensión.

Efecto normalizador en el que se refugian otros aspectos como la cotidianidad, - que aunque factor secundario frente a lo curricular o instructivo - expuesta en la sexta dimensión, marca carácter al proceso didáctico, organizativo y educativo en pro del rasgo normalizador y/o efecto personal de la experiencia (normalización).

- b) En relación al contexto y desarrollo organizativo: Este objetivo - en lo que se refiere al contexto - queda cubierto al estudiar en la cuarta dimensión los escenarios (contextos) desde donde los protagonistas del proceso (alumna y docentes) estaban físicamente ubicados y desde sus puestos de trabajo (hogar y aula ordinaria u hospitalaria) llevan a cabo las interacciones pertinentes. Tal contexto se complementa en la dimensión sexta, al identificar el ambiente.

El desarrollo organizativo, del que no se parte con referencia educativa previa - tal y como se refleja en la tercera dimensión - queda analizado principalmente en la quinta dimensión. Contemplando en ésta las previsiones (ajuste horario, áreas), disponiendo las actuaciones para implicar a la alumna en la dinámica del proceso (desde los contextos distintos en que actúan ambas partes) y preparando el trabajo escolar de la alumna. La octava dimensión, al tratar la evaluación, también participa del desarrollo organizativo, pues es analizada cómo se adecua y funciona más allá de los muros escolares, desde donde suele realizarse, como parte del proceso escolar.

- c) Respecto a las implicaciones e intervenciones socioeducativas y psicopedagógicas: Sobre este particular, en la segunda dimensión quedó de manifiesto la implicación familiar y administrativa, por la inquietud y preocupación de la primera y la oferta de respuesta en la segunda. Siendo la tercera dimensión, en consideración a las implicaciones psicopedagógicas, la que las recoge en uno de sus títulos. Implicaciones e intervenciones que se ven complementadas, en la séptima dimensión, al hacernos eco del apoyo escolar y la atención domiciliaria recibidas por la alumna.
- d) En cuanto a los problemas de la misma y su potencialidad educativa: En relación a la primera cuestión, el trabajo dedica una dimensión específica al tema de las dificultades o problemas como condicionantes de la optimización de la experiencia. La novena dimensión presenta tales problemas como inconvenientes técnico-tecnológicos - tanto en el inicio como en el desarrollo - y como limitaciones en la ejecución derivadas de los propios participantes, de su aplicación temporal y del imperativo económico.

En relación a la segunda cuestión, de forma global, la última dimensión hace mención a la potencialidad educativa de la experiencia, Al analizar los efectos de ámbito personal, además de la normalización ya reseñada, promovió la estimulación – en este caso – de la alumna. En cuanto a los de ámbito escolar postula cómo la alternativa hace frente al principio de igualdad de oportunidades, además de contribuir al fomento de actitudes solidarias que favorecen la integración. Por último, al analizar el ámbito socioeducativo muestra el trabajo realizado – innovación – desde las tecnologías de la información y la comunicación (aspiraciones de la administración educativa) y los “potenciales” casos de aplicación.

- e) En referencia a la generación de hipótesis desde las conclusiones obtenidas: se trata del objetivo menos tratado, en el trabajo previo, dadas las características del propio estudio, más aún de caso único.

No obstante, en apartados siguientes - deduciéndose del contenido expuesto en el análisis de las distintas dimensiones - nos ocupamos del tema, al referirnos a la prospectiva de la investigación.

La intención fundamental de este trabajo, más allá de las concreciones específicas a las que acabamos de referirnos, es mostrar la propia alternativa como posible, al margen de las necesarias adaptaciones y correcciones en su proceso de organización e intervención que puedan derivarse del presente estudio.

1,2 Respecto a la investigación aplicada

Antes de avanzar, manifestar que las conclusiones generales que presentamos no son concluyentes, siendo difícil probar la efectividad real para otros casos. Junto a ser un estudio de caso único (N = 1), somos conscientes de que la experiencia ha estado asentada en una inestabilidad estructural, pedagógica y organizativa ya que - por un lado - no existe tradición de trabajo escolar desde esta modalidad y realidad singular. Y, por otro, ésta se generó e inició su andadura, a la par que las circunstancias en torno a la enfermedad de la alumna se presentaron de forma imprevista.

En el capítulo cuarto argumentamos que “el presente trabajo tiene como objetivo fundamental: ANALIZAR la toma de decisiones, DESCRIBIR los procesos de organización, intervención y comunicación Y CONSTATAR los efectos y problemas derivados de la experiencia.”

Llegamos al último nivel del informe: “buscando una imbricación mutua entre el marco teórico que pretende este trabajo y los resultados obtenidos en el mismo en sus distintas facetas y niveles” (Rodríguez, Gil y García 1999:316)

.En este nivel, el informe final en el estudio de casos -siguiendo a los mismos autores – supone ya el máximo grado de abstracción. Responde a un tipo de información teórica, en donde el referente contextual es mínimo. Hemos ido procediendo – en el estudio – de manera gradual y progresiva, ascendiendo de lo particular a lo abstracto - como es propio en este tipo de estudios (Rodríguez, Gil y García,.) - eliminando el riesgo de aventurarnos hacia explicaciones intuitivas y sin fundamento.

En el estudio de casos, al llegar a este punto final, el distanciamiento de los datos brutos resulta ahora máximo al abordar las conclusiones generales de la investigación, que desde tales premisas, las articulamos en torno a los siguientes aspectos: FUNCIONALES, TÉCNICOS, ORGANIZATIVOS Y PEDAGÓGICOS.

A) ASPECTOS FUNCIONALES

La experiencia educativa ha suplido la asistencia física de la alumna al centro escolar, durante el tiempo que aquella se desarrolló.. A través de esta modalidad - de escuela en casa - la administración educativa y el centro escolar han sido capaces de “romper los esquemas y estructuras tradicionales” y reemplazarlos por una opción tan novedosa como competente. La alumna a través de la misma ha visto remediadas sus carencias iniciales no sólo de privación escolar sino de relaciones y comunicación que conllevaba el hecho de privación por su enfermedad. Ha sustituido una realidad, impuesta, frustrante e inquebrantable en otra accesible y posible, motivante e idónea para el caso..

Suplir, reemplazar, remediar, sustituir,... vocablos cuyo significado reducimos y contextualizamos a “poner en lugar de aquello que no podía ser” - asistir a la escuela - su alternativa: que la escuela fuera donde la alumna se encontrase. Opción planteada de forma tenaz y arriesgada, sobre la que se toman decisiones convencidas y temerarias, que resultó ser una alternativa funcional. Es decir: original, fácil, útil, cómoda, eficaz, versátil y relevante.

- Originalidad: Alternativa, cuya idea se ilumina a partir de una práctica personal de uso de las TICs y como referencia lejana una actividad llevada a cabo en hospitales, deriva en la configuración y constitución de una experiencia nueva en el campo educativo, innovadora, alterando completamente los esquemas en torno al proceso escolar. Puede - por un lado - servir de modelo o base para otras iniciativas, permitiendo crear a partir de ella otros “productos educativos”, de acuerdo a sus características y peculiaridades, como lo ha sido ésta. Y por otro lado, proceder y evolucionar hacia otra formas – introduciendo novedades y sistemas - como ésta lo está haciendo en la actualidad.
- Facilidad: Pese a que la experiencia tardase en hacerse realidad - más allá de lo previsto- disponer de esta modalidad escolar de trabajo no requiere dificultades, ni trabajo complicado por parte de

alumnos ni de docentes. Partiendo de unas condiciones técnicas exigibles, alcanzar el fin y dar la oportunidad escolar – educativa desde esta modalidad de que la alumna, desde casa, continúe el proceso escolar con y cómo sus iguales, necesita - además de voluntad y disponibilidad - de unos conocimientos bastante básicos y prácticos sobre funcionamiento de los elementos técnicos que la sostienen.

- Utilidad: La experiencia ha servido - aprovechando las tecnologías - para llevar la clase a la casa y que la alumna -privada de relaciones con sus iguales - recuperara el contacto con ellos, participara de la cotidianidad, de la vida escolar y que su socialización no se viera interrumpida en momento tan delicado. Y desde la misma, sus iguales no se inhibieran respecto a ella, no crearan “tópicos” sobre el estado de salud de la alumna al no asistir ella a clase. Y además, de forma general, el interés práctico que las tecnologías aplicadas a lo escolar han despertado para los alumnos, los docentes y las familias, demandando tales medios para otras realidades.
- Comodidad: Estar en casa y situarse en la escuela o viceversa, ausentarse de clase por cualquier motivo, en este caso enfermedad, y asegurar que las tareas escolares lleguen a casa – en tiempo real o asincrónico - supone una ventaja incuestionable y aportación fundamental a la dinámica del proceso escolar hasta ahora concebido y desarrollado.
- Eficacia: La experiencia en sí tuvo capacidad de lograr el efecto previsto. Por ello, podemos considerar como “buen ejercicio” la experiencia realizada. Desde ella, la alumna pudo seguir escolarizada en su mismo centro, responsabilizándose de su seguimiento la tutora, igual que el resto de los alumnos en lista.
- .Versatilidad: Podemos afirmar que la experiencia se desarrolló bajo las condiciones impuestas por ella. Pero la consideramos con capacidad de adaptarse con facilidad a otras condiciones desde su estructura. En este caso fue la enfermedad, pero existen otras circunstancias que obligan al alumnado a privarse de clases y/o de las tareas en ella desarrolladas, como pueden ser las sanciones por disciplina, entre otras aplicaciones.
- Relevancia: Todos los aspectos funcionales que venimos desarrollando tienen su expresión sintetizada en la significatividad y en la particularidad de la experiencia realizada. Sobre la primera, en su precisión de dar respuesta normalizada al proceso escolar, desde las condiciones restrictivas que se imponían. En relación a la particularidad, porque ambos contextos – escuela y casa – se adaptaron a las circunstancias individuales de cada uno de ellos, permitiendo “salir adelante” y distinguiéndose por ello.

B) ASPECTOS TÉCNICOS

La experiencia tiene su soporte material en la técnica y tecnología. A través de tal apoyo la experiencia pudo ponerse en marcha y desarrollarse, contando por supuesto con la voluntad y disponibilidad de los recursos humanos. La viabilidad desde la tecnología era condición necesaria para iniciar la opción alternativa. A través de la red, potencialmente era posible conectar los escenarios de casa y aula y llevar a cabo el proceso escolar desde tal conexión. Desde la administración no condicionan los mismos, mas bien lo contrario, existe una campaña para integrarlos y qué mejor ocasión que la experiencia que se planea. Desde el centro sí se muestran reticencias, pues son medios extraños en la práctica habitual docente los que se introducen. La alumna no tiene ni experiencia ni práctica alguna, exigiéndole aprender su dominio y posibilidades.

Red, conexión, medios o elementos multimedia, práctica y experiencia son referentes tecnológicos que se ponen en juego en la alternativa educativa, configurando el aspecto técnico: la capacidad de la red, la extensión de comunicación, la idoneidad de los elementos multimedia, la adecuación a la necesidad y los conocimientos de quienes se ven implicados en la alternativa (docentes y alumna).

- Capacidad de la red: No fue la apropiada. Cuando la administración educativa dio viabilidad a la alternativa existía conexión RDSI y desde tal red no era posible la videoconferencia. La alternativa estaba en la línea ADSL y la fibra óptica. Se optó por la segunda – ante las dificultades de viabilidad de la primera - con la inversión económica de instalación que ello conllevó, produciendo un excesivo retraso en la puesta en marcha de la videoconferencia como alternativa al proceso escolar. Retraso que provocó un desánimo primeramente, cuyo efecto fue notorio. Tanto que hubo que proceder a dar respuesta a la alumna desde otras modalidades de escuela en casa (atención domiciliaria). En segundo término la tardanza en instalar los conductos, los cables o red, implicaron la limitación temporal en el desarrollo de la experiencia, que hizo de ésta que no fuera lo suficientemente explotada y aprovechada.
- Extensión de la comunicación. La comunicación pretendida fue posible a través de la red de fibra óptica, si bien ésta limitó la extensión de la comunicación. A través de la fibra sólo se permitía la conexión entre los escenarios de la casa y la escuela. Quedando fuera de lugar y posibilidad otros momentos y situaciones escolares, educativas y comunicativas como los períodos de ingreso en el hospital o la comunicación con otros compañeros y compañeras desde sus hogares respectivos, con otros con quienes mantenía correspondencia escolar, con otros agentes, o con el acceso a la información vía internet. Si bien, actualmente ya existe línea ADSL.

- Idoneidad de los elementos multimedia: La experiencia tampoco contó tecnológicamente con los elementos mas adecuados técnicamente, que no queremos decir que exigiese los últimos avances tecnológicos. Debió revisarse la calidad mínima de los elementos que condicionaban la conexión y por tanto la realidad de la alternativa. Las expectativas – en los primeros momentos fueron cuestionadas pues si bien se adquirió un ordenador para la casa de la alumna, en el aula se mantuvo el existente previamente en el centro, pese a las promesas de la administración de una nueva dotación de mayor calidad. Ello produjo técnicamente “incompatibilidad entre los ordenadores” o el conocido efecto “embudo”. Al igual que debió garantizarse el sonido, más en este caso, cuando era – por la falta de vista – el medio más importante de acceso a la información y no cuestionar tanto – como se hizo – el tema del micrófono inalámbrico.
- Adecuación a la necesidad: Los dispositivos tecnológicos auxiliares - ayudas tiflotécnicas – que, debido a su necesidad: falta de visión, estuvieron bien cubiertos. Por un lado los medios físicos (grabadoras, teclado, el software y hardware, escáner, impresora) por otro los programas correspondientes para el reconocimiento óptico de textos en tinta, para que a través del oído (lector de pantalla y síntesis de voz) pudiera interactuar con su ordenador y éste con el de la clase. Y el proceso inverso si la comunicación se inicia desde la clase. En todo momento la alumna accedió a la información por medio de los archivos (almacenando la información en sucesivas carpetas equiparándose a los textos y cuadernos escolares) correspondientes que se le facilitaron o que producía. Proceso que requiere la constante labor de alguien que estuviese al frente de todo ese proceso, previo a la desenvolvura autónoma de la alumna. En este caso fue su madre con la incuestionable ayuda de la ONCE.
- Preparación y/o capacitación para actuar desde el soporte técnico: La experiencia, como tal, no ha estado exenta de problemas, inconvenientes y dificultades tecnológicas.. Contrariedades en el proceso, que nada tienen que ver con la puesta en marcha del día a día, ni para la alumna ni para los docentes. Si bien para los mismos, al iniciarse la alternativa, fue motivo de reticencias y posteriores huidas. La ejecución de la alternativa desde el puesto escolar (casa o aula) se basa en unos procedimientos mecánicos fáciles sin gran esfuerzo ni entendimiento técnico: secuencias invariables de instrucciones que forman parte del programa aplicado, que se aprenden al utilizarlo repetidamente (al ir utilizándose) y que logra rutinizarse, como tantas otras tareas. La alumna – que partió con ventaja al dominar la mecanografía con propiedad – inició, desde el mismo momento de la concepción de la alternativa, su formación informática. Hecho que le permitió – que al retrasarse la alternativa por los problemas de capacitación de la línea comentados – se enfrenta con preparación técnica desde el mismo momento de conexión. Faltó, sin embargo, en su caso de asesoramiento a los

docentes, de formación y entrenamiento al profesorado, pues en éstos produjo ciertas reticencias y rechazo posterior. Debió haber contado con el asesoramiento o preparación en cuanto a competencia técnica y capacidad de aplicación para la ejecución de la misma y con el apoyo del informático que solventase los problemas técnicos derivados, permitiendo al docente su labor didáctica.

C) ASPECTOS ORGANIZATIVOS

La escuela en casa desde videoconferencia - es la herramienta tecnológica principal - a través de la cual se estructura el proceso educativo con la alumna. Se activa por medio de una llamada telefónica desde uno de los dos escenarios (casa o aula) y a través del monitor y los altavoces se comparte la información. La dinámica de trabajo, las intervenciones y la propia comunicación se vieron afectadas por tal planteamiento. La estructura tradicional del proceso didáctico, se vio modificada por la integración de la herramienta tecnológica.

Disponer de una dinámica diferente, de unas intervenciones diferenciadas y de un sistema de comunicación sin precedentes marcan los aspectos organizativos: diseño o modelo, compromiso docente, funcionalidad y adecuación

- Diseño o modelo: Pese a que la organización de la clase tuvo en cuenta en su disposición espacial los aparatos tecnológicos, la integración de la videoconferencia en la estructura y organización del proceso didáctico tuvo falta de un diseño previo. No sólo de la adecuación de los elementos multimedia comentados en el aspecto precedente, sino desde un planteamiento de integración y utilización en la vida del aula. Aspecto que consideramos que debió contemplarse al plantear el proceso escolar desde tal instrumento. Se utilizó la videoconferencia como medio de transmisión de las clases ordinarias impartidas en el escenario de la clase (al grupo) a la alumna, con pocos cambios, salvo la adecuación a la alumna destinataria, sobre la que ahora nos detendremos. No se procedió a un diseño - previo de la misma -que incluyera la planificación y estructura adecuada de utilización y uso.
- Compromiso docente: Otro de los aspectos débiles de la experiencia, en torno a la organización, reside en el comportamiento poco asumido por los distintos docentes que intervienen en el grupo clase, desempeñando roles diferentes y dispersos en torno a la alternativa presentada. La cara complementaria de la moneda reside en el compromiso contraído por la tutora. Éste ensombreció el efecto de aquellos. Concluimos, al respecto, en reivindicar la necesidad de mayor acuerdo y contribución desde el sector docente.

- Operatividad: Pese a la crítica en torno al diseño realizada, la experiencia sobresale por optar por un modelo operativo funcional. A medida que el proceso escolar se ve implicado y sometido desde esta modalidad, la dinámica de trabajo de la alumna y las intervenciones de la docente - desde las posibilidades técnicas y necesidades de la alumna - se incrementan. Trabajo de la alumna e intervención docente que se caracterizan por su eficacia y funcionalidad.
- Adecuación: Aspecto organizativo altamente valorado. Tanto por la actuación docente, adecuando el proceso enseñanza-aprendizaje, por las estrategias metodológicas y didácticas adecuadas, incluyendo el rol asumido por la tutora y las tareas planificadas y adaptadas, por cuanto el potencial interactivo apropiado a las circunstancias de la alumna. Es la capacidad interactiva y comunicativa generada desde esta experiencia, junto al enfoque estratégico participativo dos de los principales logros de la experiencia en el aspecto estructural-organizativo en el que nos situamos. Supuso el restablecimiento de una relación interpersonal que el proceso de enfermedad había quebrantado por una parte y unas actitudes generadas de motivación- satisfacción recobradas por otra.

D) ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Los tratamientos médicos continuos y la enfermedad logran en bastantes casos - según algunos estudios, entre los que se encuentran los de la doctora Grau - afectar al rendimiento académico y a la integración social. Actualmente la enfermedad debe ser considerada como situación especial, como necesidad de asistencia especial, demandando una pedagogía propia, caracterizándose por prestar un importante apoyo especial al niño enfermo, como esta experiencia ha puesto de manifiesto.

Desde tal consideración, la experiencia ha dejado huella en áreas como la social, la afectiva y la académica. En facetas vinculadas a la igualdad de oportunidades, a la integración social y al aprovechamiento académico o rendimiento. Facetas y áreas que las consideramos en torno a los siguientes aspectos pedagógicos: comprensión educativa, compensación escolar, implicación afectiva, inclusión educativa, motivación y normalización.

- Comprensión educativa: En este caso, la consideración educativa de situación de enfermedad ha estado a la misma altura de otras necesidades educativas presentadas por los alumnos. Comprensión solidaria desde el principio de igualdad de oportunidades. Patrocinando la administración el nacimiento de la propia alternativa, venciendo - los responsables de la puesta en marcha - las dificultades encontradas y reconociendo - desde los agentes implicados - la potencialidad de la experiencia para atender situaciones similares Podríamos concluir afirmando que en este caso

La escuela en casa

la comprensión educativa ha ahuyentado al absentismo escolar que procede en estas situaciones de enfermedad..

- **Compensación escolar:** Si bien la política educativa contempla este aspecto, podemos decir que la práctica desarrollada con esta experiencia ha permitido abrir una nueva vía de compensación. Valorando positivamente el efecto compensador al consentir flexibilizar y adaptar el sistema educativo a las exigencias y diferencias de los alumnos por su situación de desventaja, en este caso de enfermedad.
- **Implicación afectiva:** Desde los aspectos organizativos mencionados, la interacción y comunicación tuvieron su efecto inmediato en recuperar las relaciones interpersonales. Proporcionando las mismas un apoyo afectivo a ambos lados de los escenarios. Destacar el auxilio emocional recibido por la alumna y la generación de sentimientos y actitudes positivas y solidarias en los compañeros.
- **Inclusión educativa:** La experiencia permitió -desde la premisa anterior - luchar contra la discriminación, desarrollando recursos y actitudes positivas. Al educarse en un entorno así, los alumnos vivenciaron aspectos actitudinales difícil de acercarse a ellos desde la teoría. Se convirtieron en actores en pro de la integración frente a la segregación de partida. La alumna pese a estar físicamente fuera del escenario del aula que el efecto actitudinal vivenciado -afectivamente estaba con ellos - produjo un acercamiento al concepto y experiencia de inclusividad educativa, sin entrar aquí en profundizar en tal entramado conceptual.
- **Motivación:** Consideramos este aspecto otro logro de la experiencia. Despertó en la alumna una autoestima perdida, en los compañeros la curiosidad e interés por el sistema empleado, en la tutora un entusiasmo y estimulación formativa, en la madre una recompensa ante la incansable insistencia, en el resto una reconsideración de la experiencia sin tantas reticencias.
- **Normalización:** Por tal entendemos aquí la contribución de la experiencia como regularizadora de la situación de la alumna hacia unas condiciones normales de aprendizaje, estabilizando su situación de alumna, participando normalmente del proceso educativo, de las relaciones sociales, de lo anecdótico y de cuanto sucediera en los muros escolares pese a estar “extramuros”. Reconociendo la gran aportación que tal hecho conllevó,

De esta investigación aplicada concluimos y consideramos que de los aspectos reseñados, el tecnológico - teniendo en cuenta que de los medios técnicos dependía prácticamente el objetivo de la alternativa: posibilitar el proceso a través del soporte tecnológico – debió ser mejor atendido. Los restantes aspectos denotaron su eficacia. Fundamentalmente el funcional y pedagógico, exigiéndole más compromiso al aspecto organizativo

2. PROPUESTAS

A continuación nos hacemos eco de los propósitos, a modo de recomendaciones, derivados de las conclusiones expuestas. Desde tal intención, dichas propuestas las agrupamos en torno a las implicaciones educativas y prospectiva de investigación

2.1 Implicaciones educativas

Los alumnos enfermos que – como en este caso – se ven obligados a interrumpir su proceso escolar, de forma temporal, bien por la propia patología, bien por las medidas preventivas, bien por el tratamiento administrado. Interrupción que – de forma general – no debiera ser brusca, aún cuando la enfermedad se presente “sin avisar”, se pueden ver beneficiados con los resultados obtenidos en esta experiencia.

Requiere para ello de implicaciones, que a modo “práctico y reflexivo” presentamos:

- La administración educativa debe regular la atención de tales necesidades, al menos con el mismo criterio y tratamiento que para el resto, incluyendo en éstas las de sobredotación, conductuales e interculturales.
- En cualquier caso debe posibilitar, desde la flexibilización del sistema, alternativas que surjan de una situación específica no contemplada previamente: autorizándola, llevando a cabo un seguimiento y aportando los recursos (humanos y materiales) necesarios
- El centro debiera debe prever la enfermedad de sus alumnos antes de que esta se produzca. Y en tal sentido, arbitrando las medidas – desde su estructura organizativa u órganos competentes – en los correspondientes documentos de funcionamiento o proyecto educativo y plan de centro.:
- Que el centro valore las necesidades educativas especiales del alumno enfermo y sean consideradas para darles respuesta (igual que otra n.e.e). Evitaría – como en el caso que nos ocupa – actitudes del tipo: “ ¡Está enferma, dejadle!, ...¡ no la agobiéis más !, ...¡ se le pasa el curso !... ”

A partir de esta primera implicación – por parte del centro - y consideración del alumno enfermo como alumno con necesidades educativas especiales, se suceden en cascada otra serie de implicaciones:

- Contar que su ausencia - junto a los comentarios que circulan sobre la enfermedad del niño - provocará preguntas e inquietudes en sus compañeros. Aspecto que habrá que

La escuela en casa

trabajar para que los compañeros – según edad y gravedad – asuman el hecho con la mejor información, mayor naturalidad y normalidad. Previsión que en nuestro estudio es comentada . “Habría que haberles preparado a los niños”

- Desde un plano realista el alumno enfermo va a pasar un tiempo fuera de la clase: en el hospital o en casa. En tal caso se debería promocionar las relaciones eficaces y recíprocas. En el primer caso - utilizando las TICs y en concreto la videoconferencia - el alumno debiera tener la posibilidad de contactar verbal y visualmente con sus compañeros y profesores. Implicación que en nuestro estudio no tuvo la oportunidad de llevarse a cabo.
- El centro a través de la tutoría, cuando un alumno enferma, debiera reorganizar las horas de libre disposición del profesorado destinado a apoyo, sustituciones, .. y en concreto la del tutor/a para atenderlo puntualmente en casa, transmitiéndole la cotidianidad de la escuela, como hemos analizado en el estudio.
- El aprovechamiento de las tecnologías es posible con la disponibilidad del profesorado en estos casos, proponiendo un plan de intervención desde las mismas, siempre contando con la existencia de recursos de calidad, que no ocurrió en la experiencia.
- Implica también una actualización científica y profesional sobre tal problemática y las n.e.e. derivadas de la misma. Evitando la “deformación profesional” que por tradición se actuaba en estos casos. (“será alumno cuando se recupere y vuelva al centro”)
- Significa, también, evitar el aislamiento y la segregación que tal hecho conlleva. Para ello, el centro debe acometer medidas orientadas hacia el seguimiento y contacto del alumno y con sus iguales (actividades puntuales, encuentros videoconferencia...): En nuestro caso, la alumna se vio sola y aislada, pese a que la distancia de su casa al centro eran “dos pasos” , recuperando positivamente tras poner en marcha iniciativas del tipo descritas (“cuando ella vio que los recursos llegaban, cambió ...”)
- Por último llevar a cabo un seguimiento no sólo escolar (académico) sino educativo (formativo) junto a otros agentes socioeducativos - que por la enfermedad están previstos y trabajan con el alumno enfermo - para que sus realizaciones personales equiparen a las de sus iguales en clase.

En definitiva, esta implicación o “planteamiento práctico y reflexivo” para que la irrupción del alumno enfermo sea lo menos violenta posible, responde a la siguiente cuestión:

¿En qué estado (de salud, motivacional, capacidad...) de posibilidades está nuestro alumno enfermo, qué puede realizar – desde lo previsto para el resto – y cómo podemos orientarlo?

2.2 Prospectiva de la investigación

Sería interesante poder realizar réplica de la investigación. Y que ésta se aplicase desde un diseño previo e incluyese mas participantes (diferentes enfermedades), tuviese mayor cobertura de áreas, introdujera mejoras cualitativas teniendo en cuenta el presente estudio.

De forma más concreta, exponemos - a continuación - posibles líneas de investigación, que surgen a partir del presente trabajo y consideramos lo suficientemente interesantes y consistentes desde las conclusiones obtenidas en nuestra investigación.

Líneas que proponemos en torno a: estudio de los itinerarios o caminos que toman los alumnos que enferman durante su proceso escolar, el análisis de la formación universitaria como maestros en torno a las necesidades educativas especiales por enfermedad, los perfiles laborales, actitudinales y emocionales de los profesionales - del campo educativo - que trabajan con niños y jóvenes enfermos en los hospitales, la escuela en casa como opción escolar y la utilización de la videoconferencia por los alumnos de primaria.

La primera línea de investigación (responde a la demanda de continuidad de escolarización por parte de la familia de la alumna), ha de concretarse en el análisis del proceso escolar de un niño que enferma: posibilidades desde las distintas enfermedades, alternativas potenciales y reales, seguimiento o abandono del proceso educativo ante la enfermedad, el nuevo proceso de socialización y su posterior integración.

La segunda línea de investigación (responde a la preparación de los docentes, en particular a los especialistas de pedagogía terapéutica ante la actitud de los maestros en nuestro estudio) centraría sus investigaciones en la formación inicial de los futuros maestros sobre el conocimiento de las peculiaridades derivadas de la enfermedad y patologías, en los presupuestos de asistencia - atención específica, en los planteamientos didácticos, organizativos y metodológicos, así como su aplicación desde diversos recursos. incluyendo los medios tecnológicos que tanto facilitan.

La tercera línea de investigación (considerando la doble vía educativa actual de atención hospitalaria y domiciliaria reseñada en nuestro estudio) se posicionaría en el análisis de la figura del docente hospitalario (más aún cuando la especialidad de educador social para los diplomados en magisterio está en sus inicios), y en aquellos docentes que cubren la atención domiciliaria

La escuela en casa

por enfermedad del alumno (cuando tal figura está desdibujada desde las distintas administraciones educativas). Acercádonos a sus competencias laborales – profesionales, profundizando en las estructura organizativas, indagando en proyectos sociopedagógicos - didácticos de carácter curricular de actuación, y en su caso aportando las competencias específicas (actitudinales y emocionales) que el perfil conlleve desde la experiencia.

La cuarta línea de investigación - la escuela en casa (en referencia amplia a nuestro tema de estudio) como opción escolar - trataría de profundizar en las experiencias formales y no formales, las iniciativas reguladas por la norma o cuestionadas desde la legalidad, sus aportaciones y dificultades, su estructura y diseño, viabilidad, excepcionalidad y obstáculos, comparando – en su caso – con las prácticas de escuela en casa reconocidas - como alternativas - en otros países.

La quinta y última línea de investigación propuesta, se orienta al uso de las TICs por parte de alumnos y profesores (existiendo diversos estudios en donde se observa cierta resistencia como uso didáctico por los docentes y predisposición positiva de los alumnos a integrarla en el escenario escolar). Nuestro propósito, por consiguiente, al incluir la utilización de la videoconferencia por los alumnos de primaria es conocer el dominio de la misma por parte de los escolares de entre seis y trece años, los fines teóricos y prácticos de utilización, dinamizar experiencias educativas desde ella implicando – por consiguiente – al profesorado para contemplar – en relación a nuestro estudio - un compromiso organizado de enseñanza virtual, de utilidad práctica como vía educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ADEL, J. (1998); "Redes y educación". En De PABLOS (coord.) *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y Educación*. Cedecs. Barcelona.
- ADEL, J. y SALES A. (2000):" Enseñanza on line. Elementos para la definición del rol del profesor". En CABRERO Y OTROS (coord.) *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Kronos, Sevilla 351 – 372.
- AEDES (1991): Respuesta educativa a la diversidad. Actas del Congreso Iberoamericano de 1990. Armau. Salamanca.
- AGUILAR MONTERO, L.M. (2000) : *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad. Pilar básico en la Escuela del siglo XXI*. Ed. Espacio. Buenos Aires.
- AGUILAR MONTERO, L.M. (1997): *Discapacidad e igualdad de oportunidades*. ED. LUMEN – Humanitas. Buenos Aires.
- AINSCOW, M. (1999): "Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes : algunos retos y oportunidades". *Siglo Cero*. Enero – Febrero, Vol. 30 (1) nº 181: 37-49.
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades educativas en el aula*. Narcea. UNESCO. Madrid.
- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de las Escuelas Inclusivas*. Ed. Narcea. Madrid.
- ALMAZÁN MORENO (2003) *El desafío de la integración escolar en la formación de actitudes y valores*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. ...
- ALMENZAR RODRÍGUEZ, M.L. (1998):*Propuesta de un modelodidáctico innovador de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma Andaluza*. Dirc: Sevilano García, M.L. UNED. Madrid
- ALONSO TAPIA, J.(1987). *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. MEC. Madrid.
- ÁLVAREZ GÁMEZ, F. y otros (1999)..*Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vol. II. Madrid. ONCE.
- ALVAREZ URÍA, F (1996):. "La configuración del campo de la infancia mental". En B.M. FRANKLIN (comp.), *Interpretación de la discapacidad*. Pomares – Corredor. Barcelona.
- ALVIRA, F. (1988) *Ceguera y Sociedad*. ONCE. Madrid.
- ANGUERA (1981): *La observación en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- ANGULO, F. (1990a) "Las posibilidades de la explicación interpretativa." *Philosophica Malacatina*, 3: 25-44.
- ANGULO, F. (1990b) "El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico". En BAUTISTA J. (ed) *Hacia un enfoque interpretativode la enseñanza*. Universidad de Granada.
- ANGULO, F. (1995) *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Cádiz.
- ARDEZ L, ASUNCIÓN C. , BOSCOA., BELLES I. y otros (2004): *La escuela inclusiva. Prácticas y Reflexiones*. Ed. Graó. Barcelona
- ARGUMOSA Y HERRAN (2001) "La repercusión económica de las enfermedades crónicas" *Boletín pediátrico*, 41, 23-29.

- ARKOFF, A. (1968): *Adjustment and Mental Health*. New York. McGraw – Hill.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P (1996) Las Escuelas son para todos. En *Siglo Cero* nº 164. Ed. FEAPS. Madrid.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1997) “Integración, segregación, inclusión”. En ARNÁIZ SÁNCHEZ, P y DE HARO RODRÍGUEZ : *Diez años de Integración en España. Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas d la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la educación Especial. Servicio de publicaciones. Universidad de Murcia.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y ORTIZ GONZÁLEZ M.C, (1998) “ El derecho a una educación inclusiva”. En SÁNCHEZ PALOMINO Y TORRES GONZÁLEZ (coord.) *Educación Especial I Una perspectiva curricular organizativa y profesional*.
- ARNAL, J, DEL RÍO, D y LATORRE, A (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Lábor. Barcelona.
- ARROYO GONZÁLEZ, R y SALVADOR MATA, F (2003) *Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. GEU. Granada.
- ARY, D. JACOBS, L. C. y RAZAVICH, A. (1987) *Introducción a la investigación pedagógica*. Interamericana. México.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS: *Declaración de los derechos del niño y la niña*. Nov. 1959.
- AZNAR MINGUET, P. (1998): “Interacción familia – escuela: Mediación educativa familiar en el aprendizaje escolar”. En 2º Simposium Internacional: *Familia y Educación, una perspectiva comparada*. Universidad de Sevilla.
- BAKER, E: WANG, M. y WALBERG,H. (1994) “The effects of inclusion on learning”, *educational leadership* 52 (4,33 – 35).
- BAKIS (1991): “Telecomunicación, espacio y tiempo”. En GONZÁLEZ MONT *Nuevas Tecnologías de comunicación*. México. Trillas.
- BANK-MIKKELSEN, N. (1975) “El principio de normalización”. *Siglo cero*, 37, 16-21.
- BARAJAS,M, OWEN,M (2000) “Implementing virtual Learning Environments:Looking for Holistic Approach”. *Educational Technology & Society* 3(3).[Hptt:// ifets.ieee.org/periodical/vol-3-2000/barajas.html](http://ifets.ieee.org/periodical/vol-3-2000/barajas.html).
- BARLOW, D y HARSEM, H (1988): *Diseños experimentales de caso único*. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- BARRAGA, N (1983): *Baja visión. Programa para desarrollar la eficiencia en el funcionamiento visual*. I.C.E.V.H.
- BARRAGA, N.(1985): *Disminuidos visuales y aprendizaje*.(Enfoque evolutivo). ONCE. Madrid.
- BARRAGA, N (1986): *Textos resumidos de la Dra. Barraga*. Madrid. ONCE

- BARROSO PLASENCIA, E (Coord). (1991) *Respuesta educativa ante la diversidad*. AEDES. Salamanca.
- BARTOLOMÉ, A.R.(1999): *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Ed. Graó. Barcelona.
- BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (comp..) (1993): *Necesidades educativas especiales*. Aljibe. Málaga.
- BELGICH, H (1998). *Niños en Integración Escolar. Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión*. Homo sapiens ed. Rosaio.
- BELL, J (1987) *Doing your research project*. Milton Keynes. Open. University Press.
- BELLACK, A.S. y HERSEN, M. (1989): *Métodos de investigación en psicología clínica*. Ed. Declée. Bilbao.
- BELONTE NIETO, M. (1998): *Atención a la diversidad. Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*. Mensajeros. Bilbao.
- BENITO DE, B. , PÉREZ I GARCÍASA. Y SALINAS J.J.: "Campus Extens como sistemas universitarios semipresenciales". *Re. Pxiel-Bit medios y Educación* nº 23 (Mayo 2004) pp:69-82.
- BERNARDO CARRASCO, J. y CALDERO HERNÁNDEZ, J..F.(2000): *Aprendo a investigar en educación*. Ed. Rialp. Madrid.
- BEST, J.V. (1974): *Cómo investigar en educación*. Morata. Madrid
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de Investigación educativa*. Guía práctica . Ceac. Barcelona.
- BLANCO, R y otros (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. CNREE. Madrid.
- BLISS, J., MONK, M. y OGBORN, J. (1983) *Qualitative data analysis for educational research*. Croom Helm. Londres.
- BOGDAN SUCHODOLSKI (1979) *Tratado de Pedagogía*. Península.
- BOGDAN, R y BIKLEN, S. (1982) *Qualitative research fox education*. *En Introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon. Boston.
- BOLETINES: "Crecer sin escuela"¹(Primavera1997:1-23), 2 (Otoño 1997:1-26), 3 (Primavera 1998:1-22) y 4 (Otoño 1998:1-27). Formato multicopiado.
- BOLIVAR BOTIA, A: (2002): "El estudio de caso como informe biográfico narrativo". En FERNÁNDEZ CANO A (coord.):*Estudio de casos*. *Rev. Arbor*. Marzo 2002, 559-578.
- BOUCHÉ PERIS, H (1987) "La educación compensatoria" . *En Teoría de la Educación*. Temas actuales. UNED
- BRENNAN, W. K. (1988): *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Siglo XXI. Madrid.
- BUENDÍA EISMAN, L., COLÁS BRAVO, P. y HERNÁNDEZ, F.(1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw – Hill. Madrid
- BUENDÍA L., GONZÁLEZ D., GUTIÉRREZ J. y PEGALAJAR, M. (1999) *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Alfar. Sevilla.
- BUENO MARTÍN, ESPEJO DE LAFUENTE, RODRÍGUEZ DÍEZ y TORO BUENO (2000a) *Niñas y niños con ceguera: Recomendaciones para la familia y la escuela*. Aljibe. Archidona. Málaga.

- BUENO MARTÍN, ESPEJO DE LAFUENTE, RODRÍGUEZ DÍEZ y TORO BUENO (2000b) *Niñas y niños con baja visión. Recomendaciones para la familia y la escuela*. Aljibe. Archidona. Málaga.
- BUENO MARTIN, M y TORO BUENO S. (1993): “Deficiente visual y acción educativa”. En BAUTISTA JIMÉNEZ, R. *Necesidades educativas especiales*. Cap. XIV. Aljibe. Archidona.
- BUENO, NÚÑEZ, e IGLESIAS (2001). “Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio”. En *XVIII Jornadas de Universidades y Educación especial*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Coruña. A Coruña.
- CABADA ÁLVAREZ, J. M. (1991). “Respuestas educativas a la diversidad”. En BARROSO PLASENCIA, E (Coord): *Respuesta educativa ante la diversidad*. AEDES. Salamanca.
- CABRERO, J. (1996): “Nuevas tecnologías, comunicación y educación”. Eductec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. (<http://www.uib.es/depart/grc/revele1.html>.)
- CABRERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Paidós. Barcelona.
- CAIDV (1999:): *Intervención educativa con niños de baja visión*. Junta de Andalucía. Consejería d Educación y Ciencia. Málaga.
- CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.L. (1978) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales e en la investigación social*. Amorrortu. Buenos Aires.
- CANDEL GIL, I. (1993): *Programa de atención temprana*. CEPE. Madrid.
- CANO GONZÁLEZ, R.(2003a) “Planteamientos organizativos de la Educación Especial”. En CANO GONZÁLEZ (coord.) y otros. *Bases pedagógicas de la Educación Especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- CANO GONZÁLEZ, R. (2003b) “Concepto, evolución, histórica y desarrollo de la Educación Especial”. En CANO GONZÁLEZ (coord.) y otros. *Bases pedagógicas de la Educación Especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- CANTAVELLA, F., LEONHARDT, M. y ESTEBAN, M. A. (1992): *Introducción al estudio de las estereotipias en el niño ciego*. ONCE. Ed. Masson. Colección Psicopedagogía y Lenguaje. Barcelona.
- CAPACCE N. y LEGO, N. (1987): *Integración del discapacitado: una propuesta socioeducativa*. Ed, Humanitas. Buenos Aires,
- CARBONELL SEBARROHA, J. (1997): “Aprender sin escuela”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 256, 41 – 48.
- CARDENS SEVIL (1986) “Sistema Nervioso”. En SANTIAGO MOLINA (dir) *Enciclopedia Temática de Educación Especial*. CEPE. Madrid.
- CARNEIRO LEAO, M (2004): “Multiambientes de aprendizaje en entornos semipresenciales”. *Rev. Prixel-Bit Medios y Educación* nº 23 (Abril), 65-68.
- CARNERO A., EMBADE N y LACAL J.C.(1997): “Tumores infantiles: Bases genéticas y moleculares”. En MADERO LÓPEZ, L y MUÑOZ VILLA, A: *Hematología y Oncología Pediátricas*. Ed, Ergón S.A. Madrid

- CARRIÓN MARTÍNEZ J. J. (2001): *Integración escolar ¿Plataforma por la escuela inclusiva?* Aljibe. Archidona..
- CARTWRIGTH, D. P. (1978) "Análisis del material cualitativo". En L. FESTINGER y KATZ, D.: *Los métodos de interpretación en las ciencias sociales. Piados*. Buenos Aires.
- CASANOVA, M. A. (2001) "Evaluación y atención a la diversidad". En SIPÁN CAMPANÉ, A (coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira. Huesca.
- CASAS ARMENGOL, M (1982) *Ilusión y realidad de los programas de educación superior a distancia en América latina*. Proyecto Especial 37 de Educación a Distancia. O.E.A.
- CEBRIÁN de la SERNA, M (coord) (2003) *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Narcea. Masdríd.
- CEBRIÁN, M. D. (2003) *Glosario de discapacidad visual*. ONCE. Madrid.
- CEJA (1977): *El niño ciego en la escuela. Atención a la diversidad*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CEJA (2000): *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con déficit visual*. Vol. I y II. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CHACÓN, A. (2001): "Nuevas tecnologías y Educación Especial". En SÁNCHEZ, J. y PEÑAFIEL, F. (coord.): *De la Integración a la escuela para todos*. GEU. Granada.
- CHAMBERS, I (1990) *Border Dialogues*. Routledge. Nueva York.
- CHAVARRIA NAVARRO, X. y BORREL CLOSA, E. (2002): *Calidad en educación*
- CHECA BENITO, F. J. y otros (1999).. *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vol. I ONCE.Madrid.
- CHECA BENITO, J, DÍAZ VEIGA P Y PALLERO GONZÁLEZ, R. (coord) (2004). *Psicología y Ceguera. Manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual*. ONCE Manuales. Madrid.
- CIRIGLIANO, G. F. J. (1983) *La educación abierta*. Ed. Ateneo Buenos Aires.
- CLEMENTE, R., MARÍN LILIO, A., MARTELES, P. ROSEL, VICENTE A. (1979) *Ceguera: Orientaciones prácticas para la educación y rehabilitación del ciego*. Mº de Sanidad y Seguridad Social. Madrid.
- COHEN, L. y MANIÓN, L.(1990): *Métodos de Investigación educativa*. Muralla. Madrid.
- COLAS, P. y BUENDÍA, L. (1998) *Investigación educativa*. Alfar. Sevilla.
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*.. Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuaderno metodológico.30. Madrid
- COMBARRO, M. S.. y ARMESTO RODRÍGUEZ, C. (2000). *Preescolar na casa. Una utopía realizable*. Cáritas Española ed. Madrid.
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid.
- CONSEJERIA DE SALUD.(1990): *Guía para la salud infantil*.. Servicio Andaluz de Salud

- CONSEJO DE EUROPA (1977): *Educación Compensatoria*. MEC. Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR ANDALUZ (1998): *Informe sobre el Estado y situación del Sistema Educativo en Andalucía (1994 – 1996)*. Consejo Escolar de Andalucía.
- CONSUELO SÁNCHEZ,, J. M. (1999) “Efectos secundarios del cáncer y su tratamiento”. *En III Jornadas Internacionales de Atención Integral al niño con cáncer*. Material multicopiado. Sevilla . Mayo 1999.
- CONTRANDIOPAULOS, A.P (1991) *Preparar un proyecto de investigación*, S.G. Editores, Barcelona
- CORTS GINER, M. (1998) “Familia y educación en la antigüedad. Puntos de reflexión para un análisis de la problemática actual”. *En 2ª Simposium Internacional Familia y Educación una perspectiva comparada*. Universidad de Sevilla
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1998) “La integración escolar en España”. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 46-49.
- CURRY, S (1989):*Necesidades educacionales de los estudiantes discapacitados visuales*. I.C.E.V.H.
- DE CARLOS, A. y otros (1992). *Deficiencia visual y necesidades educativas especiales*. Vitoria. Servicio de Publicaciones del Gobierno vasco.
- DE LA ORDEN, A. (1985) “La Investigación educativa”. *En Diccionario de Ciencias de la educación*. Anaya. Madrid.
- DE LEON, J. (1985). “Consideraciones psicosociales sobre la oncología pediátrica”. *Rev. Esp. Pediatría*, 41 (243): 203-210
- DE PUELLES BENÍTEZ, M (2004a). *Política y educación en la España contemporánea*. UNED. Madrid
- DE PUELLES BENÍTEZ, M (2004b) *Elementos de política de la educación*. UNED. Madrid.
- DEANW, y TUTTLE, Ph. D. (1984) *Autoconfianza y adaptación a la ceguera. El proceso de respuesta a las demandas de la vida*. Traducción por Suengas Goenetxea, A. Springfield, Illinois EEUU
- DEL CARMEN, L. (2004) “La atención a la diversidad: una cuestión de valores”. *En LÓPEZ RODRÍGUEZ. La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*. Graó. Madrid 47-55
- DEL POZO, A. y POLAINO-LORENTE (1990). “Intervención pedagógica y cáncer infantil”. *En GONZÁLEZ–SIMANCAS,J.L. y POLAINO-LORENTE, A: Pedagogía Hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos*. Narcea. Madrid.
- DEL RINCÓN y otros (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dikinsom. Madrid.
- DELORS, J. (1996 y 2001) *La educación encierra un tesoro*. Santillana. UNESCO. Madrid.
- DENNY, T. (1978) *Stonytelling and educational undrstanding, address delibered at national mceting of International Reading Associations*. Houston, Texas.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (1994) “Introducction: entering the Field of Qualitative Research”. *En DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds) Handbook of qualitative research*. Londres Sage (1-18)

- DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (Granada): Documentos M.F.C y P.A.C. Preescolar e casa cursos 90 al 96.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN GOBIERNO VASCO (1990): *Una escuela comprensiva e integradora*. Servicio central de Publicaciones del gobierno vasco. Bilbao.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y ROYO, P. y BAROJA, A. (1995): *Programas para favorecer la integración escolar de niños ciegos: investigación*. ONCE. Serie "Todos iguales, todos diferentes". Madrid.
- DÍAZ GARCÍA, E. (2001): "La escuela, un lugar de encuentro entre iguales y diferentes". En Pozo Llorente, T., López Fuentes, R, García Lupión, B. y Olmedo Moreno E. M. (coord): *Diversidad y Escuela*. Actas de las XI Jornadas LOGSE. G.E.U. Granada.
- DÍAZ SALABERT, M. y PALLERO GONZÁLEZ (2004): "El proceso de ajuste a la discapacidad visual". En CHECA BENITO, J, DÍAZ VEIGA P Y PALLERO GONZÁLEZ, R. (coord): *Psicología y Ceguera. Manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual*. ONCE Manuales. Madrid.
- DÍEZ HOCHLEITNER, (2000): *Aprender para el futuro. Educación a favor de la diversidad humana*. XV Semana monográfica. Fundación Santillana. Madrid.
- DILLNBOURG, P. (2000): "Virtual Learning Environment. Conference". <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>.
- DUARTE A., MARTÍNEZ F., SALINA J. (1999): *Tecnología educativa*. Síntesis. Madrid.
- DUEÑAS M. L. (1991), *La Integración escolar. Aproximación a su teoría y a su práctica*. Cuadernos de la UNED. Madrid.
- DUEÑAS M. L. (1989) "Revisión de algunos modelos de la Educación Especial de interés desde el punto de vista de la Integración escolar". *Revista de Educación Especial*, 4: 9-20.
- DUNN (1968) "Spetial education for the Mildly Retardad Is much of it justified?". *Exceptional Children* 35, 5-22
- DURÁN VÉLEZ J. M. (2000): "Recursos Materiales y Adaptaciones Específicas". En MATÍNEZ LIÉBANA, I: *Aspectos evolutivos y educativos de la Deficiencia Visual*. Vol. I ONCE. Madrid.
- ECHETA (1994): "Educación exclusiva o educación sin exclusión". *Rev. de e. educativa*, 327, 31-48.
- ERICKSON, F. (1989): *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Whtrock, M.CV. (ed)
- ERLANDSON, D.A. y otros (1993): *Dring Naturalistic Inquirí*. Newbury Park, C.A.: Sage Publications.
- ESCUELA ANDALUZA DE SALUD PÚBLICA (1992). *Documento conclusiones del taller sobre la atención del niño con enfermedad crónica*. III Simposium de Salud Materno- Infantil. Granada.
- ESPEJO DE LA FUENTE, B. (1986): *La integración de un niño ciego en el ciclo inicial de E.G.B*. Tesina Facultad de filosofía y Letras. Málaga..
- ESPEJO DE LA FUENTE, B. (1993): *El Braille en la escuela*. ONCE. Madrid.
- ESPÍN, J. V. (1987) *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*. Oikos – Tau. Barcelona.

- EULETCHE, a Y SANTÁNGELO, M. (2000) "El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial con soporte de NNTT y redes de comunicación". *Revista Píxel-Bit Mediosy educación*, 15, 24-54.
- FADRIANI REAL, R (2003) *El Programa de las Aulas Hospitalarias y la Atención Domiciliaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Documento fotocopiado Resumen de Conferencia. Guadalajara.
- FALVEY, (1995): *Gat is an inclusive school?*
- FERNÁNDEZ BATANERO J.M y VELASCO REDONDO (2003): "Educación inclusiva y Nuevas Tecnologías: Una convivencia futura y un diálogo permanente". *Rev. Píxel – Bit Medios y educación*, nº 11, julio, 55-63.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (2002a): "La casuística: un ejemplo histórico metodológico en busca de los antecedentes del estudio de caso". En FERNÁNDEZ CANO (Coord.): *Estudio de casos*. Rev. Arbor. Marzo. 489-513.
- FERNÁNDEZ CANO, A (2002b): "Presentación". En FERNÁNDEZ CANO (Coord.): *Estudio de casos*. Rev. Arbor. Marzo,
- FERNÁNDEZ CANO A. , LARA MORENO T., MELGAREJO JALDO. J, D. y BUENO SÁNCHEZ A.(2002) "Un debate metodológico entre dos aproximaciones al estudio de casos". En FERNÁNDEZ CANO (Coord.): *Estudio de casos*. Rev. Arbor. Marzo, 513-533
- FERNÁNDEZ DEL CAMPO, E (1981): *Un colegio de invidentes*. La Escuela en acción. Vol. 7.
- FERNÁNDEZ ENGUITA M. (1990): *La escuela a examen*. Endema actualidad. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA M. (2001) "Igualdad, Equidad y Solidaridad". En SIPÁN COMPAÑÉ (coord.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira. Zaragoza.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ E. y REY OTERO M. L. (2000): "Preescolar na casa. Educación infantil familiar (Galicia)". *Revista de Educación* nº 323.
- FERNÁNDEZ GÁLVEZ J. D. (1997) "Teoría y práctica de la Integración educativa" . En SÁNCHEZ PALOMINO A. y TORRES GONZÁLEZ J. A. (coord.) (1998). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide. Madrid.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, G (1993) *Teoría y Análisis práctico de la Integración*. Escuela Española. Madrid.
- FERNÁNDEZ S. LEIVAS E. y SOMOANO O. (coord.) (1995) *La pedagogía hospitalaria en la actualidad*. Actas de las V Jornadas de Pedagogía hospitalaria. Material fotocopiado.
- FERNÁNDEZ-MELLIZO SOTO, M (2.003) *Igualdad de oportunidades educativas*. Ed. Pomares. Barcelona.
- FERNÁNDEZ NARES S. (2.002): "Modelos de Organización escolar para la integración en la escuela ordinaria". En LORENZO DELGADO M. Y SOLA MARTÍNEZ T. (Corrd): *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. Dinkinsin. Madrid.
- FERNÁNDEZ PRIETO M. (2001): "Hacia alternativas para el aprendizaje con programas hipermedia". *Rev. Píxel-Bit. Medios y Educación* nº 16, 43-48.

- FERRANDIS TORRES, A. (1988): *Escuela comprensiva. Situación actual y problemática*. M.E.C. Madrid.
- FERRER y RIVERO (1906): *Tratado de Primera Enseñanza*. Décima edición.
- FLICK U. (2004): *Introducción a la Investigación cualitativa*. Morata. Madrid.
- FLINCK R. (1978) *Correspondence education combined with systematic telephone tutoring*. Hermods. Malmö.
- FONOLLOSA VIVES M. T (2001): "Mundos abiertos para espacios cerrados". En SANCHO, J .M., WOODWARD J., NAVARRO J. L. y otros: *Apoyos digitales para repensar la educación especial*. Octaedro-EUB. Barcelona.
- FORTES DEL VALLE, M. C. y OTROS (2000): *Bases psicológicas de la Educación Especial. Aspectos teóricos y prácticos*. Promolibro. Valencia.
- FORTES RAMÍREZ, A. (1994): *Teoría y práctica de la integración escolar: Los límites de su éxito*. Aljibe. Málaga.
- FRAIBERG, S. (1986): *Niños ciegos*. INSERSO. Madrid.
- FRATSDY, J. P. (1987): *Del ojo a la visión*. Alianza. Madrid.
- FRITSCH, F (1984): *Studieren an der Fernuniversität*. ZIFF Hagen
- FUENTES ESPARRELL, J. A. (2003): Dificultades en la integración curricular de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. Estudio de casos en la provincia de Granada. Tesis Doctoral. Dir: Lorenzo Delgado, M y Ortega Carrillo, J.A. Universidad de Granada.
- FULCHER (1998): "Entre la normalización y la utopía". En BARTON, L. (Comp.) *Discapacidad y sociedad*. Morata. Madrid.
- GAIRÍN SALLÁN, J (2001): "Una escuela para todos: un reto social y educativo". En SIPÁN, A. (coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira. Zaragoza.
- GALÉ, P., METOLA, L., PETRALANDA, A y RUIZ C. (1999) *La continuidad escolar desde el diagnóstico: La asistencia Pedagógica domiciliaria*. III Jornadas Internacionales de Atención Integral al niño con cáncer. Sevilla.
- GALINDO CÁCERES, J. (coord.) (1998) *Técnicas de investigación*. Pearson. México.
- GARANTO ALÓS, J. (1995): *De la medicina a las Ciencias de la Educación. La pedagogía hospitalaria*. Actas de las V Jornadas de Pedagogía Hospitalaria. Oviedo.
- GARCÍA, C. (1983) *Una escuela común para niños diferentes; la integración escolar*. P.P.U. Barcelona
- GARCIA ARETIO, I (1986): *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. UNED. Mérida Badajoz
- GARCIA ARETIO, L. (2001): *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel Educación. Barcelona.
- GARCÍA FÉLIX (1984): *De la escuela y la familia. Por un proyecto pedagógico*. Biblioteca de Bolsillo Zero. Madrid.

- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991): *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. MIDO. Sevilla.
- GARCÍA LÓPEZ (1987): *educación compensatoria. Fundamentos y programas*. Santillana. Madrid.
- GARCÍA LÓPEZ, J. (1995): "Funciones sociales de la educación". En Congreso de Educación de CEAPA: *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. Editorial Popular. Madrid.
- GARCÍA LÓPEZ, J., MARTÍNEZ MUT, B y ORTEGA RUIZ, P (1987) *Educación Compensatoria. Fundamento y programas*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- GARCÍA MARTÍNEZ, F.A. (1999): "Posibilidades educativas de las comunicaciones telemáticas en el medio rural. El Proyecto Mentor". En LORENZO DELGADO, M. y CORCHÓN, E. (coord.) *Enfoques comparados en organización y dirección de Instituciones educativas*. Vol. II GEU. Granada.
- GARCÍA MARTÍNEZ, F.A. (1999): "Nuevas formas de comunicación telemática para el ciberespacio escolar: tele formación y telecomunicación, educación a distancia, y tele enseñanza". En LORENZO DELGADO, M. y CORCHÓN, E. (coord.) *Enfoques Comparados en organización y dirección de Instituciones educativas*. Vol. II GEU. Granada.
- GARCÍA NIETO, N. (2003a): "Ámbitos específicos de las dificultades de aprendizaje". En CANO GONZÁLEZ (coord.) y otros: *Bases pedagógicas de la Educación Especial. Manual para la formación inicial del profesorado*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- GARCÍA NIETO, N. (2003b): "Necesidades educativas especiales en alumnos con dificultades e aprendizaje". En CANO GONZÁLEZ (coord.) *Bases Pedagógicas para la educación especial*. Biblioteca Nueva Madrid.
- GARCÍA PASTOR (1993): "La formación de los profesores y necesidades educativas especiales". En COMES, G. y GISBERT, M. (coord.) *La necesidad de una educación para la diversidad. Actas de las X Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Tarragona. Universitat de Rovira i Virgili..
- GARCÍA PASTOR, C. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. y RODRIGO, G. (1993): "La Opinión de los profesores hacia la integración. Análisis e instrumentos para su valoración". *Revista de Investigación Educativa*, 22, 43-60.
- GARCÍA VIDAL Y MANJÓN, P. (1993) *Evaluación psicopedagógica*. MEC. Madrid.
- GARRIDO, J. y SANTANA R. (1993): *Adaptaciones curriculares*. CEPE. Madrid.
- GARRINSON, D.R. (1985) "Three generations of technological innovation in distance education". *Distance education*, 6, 253-241
- GARTNER, A. y KERZNER, L. (2002) Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 323, 107-121.
- GIL LLARIO, M.D. y FERRER MANCHÓN, A.M. (2000): "El desarrollo de los niños con dificultades en la visión o ciegos". En FORTES DEL VALLE, FERRER MANCHÓN Y GIL LLAIRO: *Bases Psicológicas de la Educación Especial. Aspectos teóricos y prácticos* Promolibro. Valencia

- GIMENO SACRISTÁN, J (1995): *Teoría crítica de la educación*. UNED. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J (1999): "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas(I y II)". *Aula de innovación educativa*, 81 (67-72) y 82 (73-78)
- GIMENO SACRISTÁN, J (2001): "Políticas de la diversidad para una educación democráticaigualadora". En SIPÁN, A. (coord.); *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira. Zaragoza. (123 – 141).
- GINÉ I GINÉ, C (1991): "Respuesta de las necesidades educativas especiales". En BARROSO PLASENCIA, E (coord). *Respuesta educativa ante la diversidad*. AEDES. Salamanca.
- GLASSER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine. Chicago.
- GOBIERNO VASCO (1990): *Una escuela comprensiva e integradora*. Servicio Central de Publicaciones.
- GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (1988); *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- GÓMEZ GIL, M (2003): "Vamos al cole digital". *Revista El puente*, 9-10.
- GONZÁLEZ (1996): "Nuevas tecnologías en educación". En SALINAS J.: *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Universidad de Baleares. Palma.
- GONZÁLEZ, E. (1996): *Educación en la diversidad. Estrategias de intervención*. Ed. CCS. Madrid.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, J.I. (2004): "Adolescencia". En CHECA BENITO, J., DÍAZ VEIGA, P. Y PALLERO GONZÁLEZ, R. (coord): *Psicología y Ceguera. Manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual*. ONCE Manuales. Madrid.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. y AYALA DE LA PEÑA, A. (1998): *Tecnología, medios audiovisuales y educación*. En 2º Simposium Internacional. Familia y Educación una perspectiva comparada. Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D, RIPOLD GIL, J. y ASEGURADO GARRIDO, A.(1993): "Adaptaciones curriculares". En BAUTISTA JIMÉNEZ, R. *Necesidades educativas especiales*. Cap. III Aljibe. Málaga.
- GONZÁLEZ MOYA, L., LÓPEZ GARCÍA, C. y PIEDRA ESCUDERO, E. (2002): "Áreas de intervención educativa con alumnos ciegos y deficientes visuales". En RODRÍGUEZ FUENTES, A. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (coords): *atención educativa a ciegos y deficientes visuales*. Ed. Arial. Granada.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L. y POLAINO-LORENTE, A. (1990): *Pedagogía Hospitalaria. Actividad educativa en ambientes clínicos*. Narcea. Madrid.
- GRAU RUBIO, C. (1987): *Aspectos psicoeducativos del niño con neoplasias malignas*. Nau Llibres. Valencia.
- GRAU RUBIO, C. (1988): *Educación: vida escolar y familiar del niño oncológico*. En III Jornadas de Pedagogía Hospitalaria. Barcelona.
- GRAU RUBIO, C. (1993): *La integración escolar del niño con neoplasias*. CEAC. Barcelona.

- GRAU RUBIO, C. (1994): *Educación especial. Integración escolar y necesidades educativas especiales*. Promolibro. Valencia.
- GRAU RUBIO, C. (1998a): *Educación Especial (de la integración a la escuela inclusiva)*. Promolibro. Valencia.
- GRAU RUBIO, C. (1998b): *La educación integral del niño enfermo de cáncer como factor importante en los programas de tratamiento*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Vol. I Universidad de Oviedo.
- GRAU RUBIO, C. (1998c): "La educación del niño enfermo de cáncer en una escuela inclusiva". *Entretodos* 10, 116 – 123.
- GRAU RUBIO, C. (1999): *La Atención educativa integral del niño enfermo de cáncer en la Escuela Inclusiva*. En III Jornadas Internacionales de Atención Integral al niño con cáncer. Libro de Ponencias y Comunicaciones. Sevilla.
- GRAU RUBIO, C. (2004): *Atención educativa al alumno con enfermedades crónicas o de larga duración*. Aljibe. Archidona.
- GRAU RUBIO, C. y CAÑETE NIETO, A (2000): *Las necesidades educativas de los niños con tumores intracraneales*. Aspañón. Valencia.
- GRAU RUBIO, C y OTRIZ GONZÁLEZ C. (2001): *La pedagogía hospitalaria en el marco de una escuela inclusiva*. Aljibe. Málaga.
- GRAU RUBIO, C. y ORTIZ GONZÁLEZ (2001): "Atención educativa a las necesidades especiales, derivadas de enfermedades crónicas y de larga duración". En SALVADOR MATA (coord.): *Enciclopedia práctica de Necesidades Educativas Especiales*. Vol.I (169 – 186). Aljibe. Málaga.
- GROSS, B, (1987): *Aprender mediante el ordenador*. PPU. Barcelona.
- GUBA, E (1992): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En GIMENO, J. y PÉREZ, A. (dirs): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid. 148-164
- GUBA, E. y LINCOLM, Y. S. (1981): *Effective evaluation*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y.S. (1994): "Competing paradigm in Qualitative Research". En DENZIN N.K Y LINCOLN (eds): *Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks, C.A.* Sage Publications (105-107).
- GUERRERO LÓPEZ, F.J. y CEBRIÁN GARRIDO, I. (1998): "Modalidades de escolarización". En SÁNCHEZ PALOMINO Y TORRES GONZÁLEZ (coord.) *Educación Especial I Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Pirámide. Madrid.
- GUILLÉN, M. y MEJÍA, A. (2002): *Actuaciones educativas en Aulas hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Narcea. Madrid
- GUIROUX, H. y FLECHA, R (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure. Barcelona.
- GUTIÉRREZ MARTÍN, A (1998): "El profesor ante las nuevas tecnologías multimedia". *Rev. Comunicación y Pedagogía* nº 153, 20-29
- GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (1999): "El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción". En

- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D., y Pegalajar, M. Modelos de análisis de la investigación educativa. Alfar. Sevilla.
- GUTIERREZ PÉREZ, J., POZO LLORENTE, T. y FERNÁNDEZ CANO, A. (2002): "Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa". En FERNÁNDEZ CANO E.: *Estudio de casos*. Rev. Arbor. Marzo, 533-557 CSIC.
- HALLER, J.A., TALBERT J.L. y DOMBRO, R.H. (1978): *El niño hospitalizado y su familia*. El Ateneo. Buenos Aires.
- HEGARTY, S. (1994): *Educación del niño y jóvenes discapacitados. Principios y prácticas*. UNESCO. París.
- HEGARTY, S., Y POCKLINGTON, K. (1981): *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER-NELSON.
- HENDRICKS, C.E. y STEER, J. P. (1996): *Videoconferencing FAQ*, <http://www.Bitscout.com/FAQTOC.HTM>
- HENRI, F. (1985): "La formation a distance: Definition et paradigme". En HENRI, F Y KAVVYE, A: *La savoir a domicile*. Télé –Université. Québec.
- HERNÁNDEZ JEREZ, A .(2002): "Del caso report a las evidencias epidemiológicas de causalidad en investigación biomédica". En FERNÁNDEZ CANO, A.: *Estudio de casos*. Rv. Arbor. Marzo, 589-608 CSIC.
- HERNÁNDEZ JIMÉNEZ, J.P. (1997): *Organización y funcionamiento de las aulas hospitalarias*. MEC. Madrid.
- HERNÁNDEZ, DE LA TORRE, M.E (1992): "La técnica del árbol ordenado. Un análisis de la estructura del conocimiento didáctico del contenido". En MARCELO GARCÍA, C: *La Investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de Investigación y análisis de datos*. Cincel. Irla. Argentina.
- HERNÁNDEZ, DE LA TORRE, M.E. (1996): *De la filosofía de la integración a la filosofía de la inclusión*. XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Dpto. de Pedagogía Aplicada. Universidad de Barcelona, 315-320.
- HERRANZ, R (1989): *Los deficientes visuales y su educación en aulas de integración*. Cuadernos UNED, 35. Madrid.
- HERRANZ TARDÓN, R y RODRÍGUEZ DE LA RUBIA JIMÉNEZ, E (1987): *Los deficientes visuales y su educación en aulas de integración*. UNED. Madrid.
- HERRANZ TARDÓN, R. y VARELA SUÁREZ, N. (1991): "La integración en la educación de ciegos y deficientes visuales: vitae escolar". En BARROSO PLASENCIA, E (Coord): *Respuesta educativa ante la diversidad*. AEDES. Salamanca.
- HERREN, H, y GUILLEMET, S, (1992): *Estudios sobre la educación de niños ciegos y amblíopes y sordociegos*. Medico y técnica. Barcelona.
- HEWARD, W. L. (1987): *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Prentice Hall. Madrid.
- HOLMBERG, B (1985): *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Kapeluz. Buenos Aires

- HOLMBERG, B (1991): *Distance education and the conversational paradigm. Educati on and Training Techonology International*. Vol. 28, 1: 71 – 73.
- HOLT, J. (1977): *El fracaso de la escuela*. Alianza Editorial. Madrid.
- HORTON, J. K. (1988): *Educación de alumnos con deficiencias visuales en una escuela ordinaria*. UNESCO.
- HUSEN, T. (1972): *Origen social y educación. Perspectivas sobre la igualdad de oportunidades ante la educación*. OCDE. París.
- ILLÁN ROMEU, N. (1996) (coord.): *Didáctica y Organización en Educación Especial*. Aljibe. Málaga.
- ILLÁN ROMEU Y ARNÁIZ SÁNCHEZ (1996): “Evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual”. En ILLÁN ROMEU, N. (coord.): *Didáctica y Organización en Educación Especial*. Aljibe. Málaga.
- ILLÁN ROMEU, N. y MOLINA SAORÍN, J (2001): “La construcción del proyecto curricular integrado: una alternativa para dar respuesta a la diversidad”. En SIPÁN COMPAÑE (coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira. Zaragoza.
- ILLICH, I. (1972): *La sociedad desescolarizada*. Barral editores. Barcelona.
- ILLICH, I (1976): *La sociedad desescolarizada*. Barral editores. Barcelona.
- INTERNET:
- <http://www.pntic.mec.es>: Programas de nuevas tecnologías del MEC.
 - <http://www.cancer.gov/espanol/pdq/tratamiento/vias-ópticas-infantiles/Patient>.
 - www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001024htm
- IPLAND GARCÍA, J. (2000): “La respuesta educativa a la deficiencia visual”. En MOYA MAYA, A, BARRERO GONZÁLEZ, REYES REBOLLO, M. M. e IPLAND GARCÍA, J: *Enfoque multidimensional de las necesidades educativas especiales*. Vitae, Metacognición e Inclusión. Herqué. Huelva.
- ISLA MONTES, J.L, DAMIÁN, F. y ORTEGA MOLINA (2001) Consideraciones para la implantación de la videoconferencia en el aula.
- JEFFRIES, C Y otros (1990): *A – Z of open learning*. National Extension Publications. Cambridge.
- JONES, N. (1986): “An integrative approach to special educational needs”. En CHOEN A. y COHEN, L. (eds): *Special educational needs in the ordinari school*. Haper education series 303 – 311.Londres.
- JUNTA DE ANDALUCIA. Consejería de Salud. *Guía de atención a la infancia con problemas crónicos de salud*. Tomo I. 1997
- JUNTA DE ANDALUCIA. Consejería de Salud.: *Guía de atención a la infancia con problemas crónicos de salud*. Tomo II. 1997
- KANSKI, J.J. (1985): *Oftalmología clínica*. Doyma S.A. Barcelona.

- KAUFFMAN, M.E. (1975): *Mainstreaming: Toward and explication of the concept focus on exceptional children, 1-12.*
- KAYE, A. Y RUMBLE, G. (1979): *Analysing distance learning systems.* Open University. Londres.
- KEEGA, D (1980): *On the nature of distance education.* ZIFF. Hagen
- KEEGA, D (1986): *The foundations of distance education.* Croom Helm. Londres.
- KEER, S. (1991): *Lever and fulcrum: Educational technology in teachers' thought and practices.* Teachers College Record, 93. KENNETH, R. (1980). *Educación y escolaridad.* Herder. Barcelona
- KIPENHEUER (1992): *Lo que nos dicen los niños con sus enfermedades.* Urano. Barcelona.
- KLEIHUES, P. Y CÁVENSE Wk. (2000) (eds): *Pathology and Genetics of Tumours of the Nervous System.* Lyon. France: International Agency for Research on Cancer.
- KOOCHER AND O'MALLEI (1981): *The Damocles Syndrome , Psychosocial Consequences of Surviving Cancer.* McGraw Hill.
- KOPER, R. (2000): *From change to renewal: Educational technology foundations of electronic environments.* Op Universtitit Nederland. [http // eml.ou.nl/ introduction/docs/koper-inagural-address.pdf](http://eml.ou.nl/introduction/docs/koper-inagural-address.pdf).
- KRATOCHWILL, T. T. (1978): *Single subject research, Strategies for evaluating change.* Avadeux Press. Nueva York,
- L.D.A. (1993): "Position paper on Full Inclusion of All Students Disabilities in the Regular Education Classroom", *Journal of Learning Disabilities*, 26 (9), 594.
- LABROT (1972): *Teoría de la educación.* Fontanella. Barcelona.
- LAFUENTE DE FRUTOS, A. Y OTROS (2000): *Atención Temprana a niños con ceguera o deficiencia visual.* ONCE. Madrid.
- LAMATE ECHEVARRÍA, M. R. (1986): "Ceguera". En SANTIAGO MOLINA (dir). *Enciclopedia Temática de Educación Especial.* CEPE. Madrid.
- LAMPE, J (1980): *La Universidad Nacional Abierta. Una experiencia venezolana en educación a distancia.* UNA. Caracas.
- LARA ROS, S (2003): "Entornos Integrados de enseñanza virtual". En CEBRIÁN SERNA (coord.): *Enseñanza virtual para la Innovación Universitaria.* Narcea. Madrid.
- LARROYO, F. (1962): *Historia general de la Pedagogía.* Méjico.
- LATORRE, DEL RINÓN, A., DEL RÍO, D y ARNAL, J, (2003): *Bases metodológicas de la Investigación cualitativa.* Lábor. Barcelona.
- LATORRE y GONZÁLEZ (1987): *El maestro investigador.* Graó. Barcelona.
- LÁZARO DIEST, F. (2002): *Escuela compartida: una investigación cualitativa.* Publicaciones Universidad de Almería.
- LÁZARO DIEST, F.(2002): *Escuela compartida para el alumnado con n.e.e. Una investigación cualitativa.* Tesis doctoral. Dirc: Lorenzo Delgado, M y Peñafiel Martínez, F. Universidad de Granada.

LeCOMPTE, M. (1995): "Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas". *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, I, 1.

LEGISLACIÓN.

- Ley Moyano (1857)
- Ley del 17 de Julio de 1945.
- Patronato Nacional de Educación Especial (1955).
- Declaración de los derechos del niño de 1959.
- LGE del 70
- Instituto Nacional de Educación Especial 1976.
- Real Patronato de Educación especial 1976.
- Constitución Española 1978.
- Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI 1982).
- Real Decreto 1174/1983 de 27 de Abril.
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE 1985),
- R.D. 334/85 de 6 de Marzo de 1985.
- O.M. 20 de Marzo de 1986.
- OM 16 de Enero 1987.
- O.M. 25 de Febrero de 1988.
- Orden de 15 de Abril de 1988 Colegios Públicos Rurales.
- O. M. 2 de Enero de 1989.
- O.M. 15 de Enero del 90.
- O. M. 16 de Febrero del 90.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE 1990)
- O.M. 16 de Diciembre del 91.
- O.M. 16 Febrero del 93.
- Decreto 160/1994 de 19 de Abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios.
- R.D. 696/ 1995 de 28 de Abril de Ordenación de los alumnos con n.e.e.
- Resolución de 15 de Julio de 1995 sobre apoyo educativo en Aulas Hospitalarias (BOJA 25/Agosto)
- R.D. 229/1996 de 28 de Febrero.
- Acuerdo entre las Consejerías de Salud y Educación sobre atención educativa en centros sanitarios (8 de Julio de 1998)
- Ley 1/1999 de 31 de Marzo (Andalucía).
- Ley 9/1999 de 18 de noviembre de Soliaridad.
- Decreto 147/2002 de 14 de Mayo.
- Ley Orgánica (LOCE) 10/2002

LEÓN GUERRERO, M. J. (2001a): "Profesional de la educación Especial". En SALVADOR MATA, F. (Dir.): *Enciclopedia psicopedagogía de necesidades educativas especiales*. Vol. I. Aljibe. Málaga.

LEÓN GUERRERO, M. J. (2001b): "De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos". En LOU ROYO, M.A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Pirámide. Madrid.

LEON GUERRERO, M. J. (2005): "La educación especial en el sistema educativo: Hacia la integración inclusiva". En SALVADOR MATA (coord.) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Aljibe. Archidona (Málaga)

LIDNER, F. (1990): El empleo de las Nuevas Tecnologías en la educación integrada del ciego y deficiente visual. Sus posibilidades y limitaciones según los profesores de educación especial.

- LINARES CÍSCAR, S (1992): “Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En MARCELO GARCÍA, C: *La Investigación sobre la formación del profesorado. Método de Investigación y análisis de datos*. Cincel. Argentina.
- LINCOLM, E. y GUBA, Y. (1985): *Naturalistic Inquiry* . Beverly. Sage. London.
- LITWIN , E (2000): “De las tradiciones a la virtualidad”. En LITWIN, E : *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- LÓPEZ–BARAJAS, E. y MONTOYA, J.M. (1996): *El estudio de casos: fundamentos y Metodología*. UNED. Madrid.
- LÓPEZ GARCÍA, M.A. (2004): *El niño con parálisis cerebral. Caracterización psicopedagógica. Un estudio de caso*. Trabajo de Investigación. Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación, Trabajo no publicado.
- LÓPEZ JUSTICIA, M.D. (1998): *Aproximación al tratamiento educativo*. Aldhara. Granada.
- LÓPEZ JUSTICIA, M. D. (2004): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Netbiblo. A Coruña.
- LÓPEZ MARTÍN, A. y LORENZO DELGADO, M. (2001): *Preescolar en casa – Educación Infantil en el hogar. Valoración y perspectivas de futuro*. Trabajo Suficiencia Investigadora. (Dpto. Organización Escolar Universidad de Granada). Trabajo no publicado.
- LOPEZ MELERO, M (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Ed. Puerta Nueva. Consejería de Educación. Málaga.
- LOPEZ MELERO, M (1995); *Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones*. Kikiriki, 38: 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (1996): “De la reforma educativa a la sociedad del siglo XXI”. En LÓPEZ MELERO, J y GUERRERO, J. F. (comp.): *Lectura sobre Integración escolar y social*. Piados. Barcelona.
- LOPEZ MELERO, M (2001a) “La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades”. En SIPÁN COMPAÑE (coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira. Zaragoza.
- LOPEZ MELERO, M (2001b): “Escuela pública y cultura de la diversidad. Un compromiso con la acción”. En SANCHO, J.M. , WOODWARD, J., NAVARRO J.L. y otros: *Apoyos digitales para repensar la educación especial*. Octaedro-EUB. Barcelona.
- LOPEZ MELERO (2003): *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula*. Aljibe. Archidona (Málaga).
- LÓPEZ MELERO, J y GUERRERO, J. F. (1996) (comp.): *Lectura sobre Integración escolar y social*. Piados. Barcelona
- LÓPEZ ORRIJO, M (1993): *La integración escolar: análisis del desarrollo legislativo*. Valencia. Universidad de Valencia.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. (2004): *Escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Graó. Barcelona.
- LÓPEZ URQUÍZAR (1998): “Orientación educativa y diversidad”. En SÁNCHEZ PALOMINO y TORRES GONZÁLEZ (coord.) *Educación Especial. I*. Pirámide. Madrid.

- LORENZO DELGADO, M.(1990): *Organización escolar en la escuela como ecosistema*. Aljibe. Málaga.
- LORENZO DELGADO, M.(1998): *Comunicación virtual y tecnología educativa. Perspectivas curriculares y organizativas. Las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. GEU. Granada.
- LORENZO DELGADO, M.(1998b). *La organización del centro ante el modelo de atención a la diversidad*. En Actas de Jornadas de Formación A.N.D.E. Las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales. Adhara. Granada.
- LORENZO DELGADO, M. (1999): "Una escuela compensatoria para el siglo XXI". En LORENZO, ORTEGA, PEÑAFIEL y ARROYO (coords): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales*. GEU. Granada.
- LORENZO DELGADO, M.(2002a): "Tendencias actuales en el estudio de las organizaciones educativas". En TORRES, C. Y OTROS (eds): *Aspectos didácticos y organizativos de la educación. Tendencias actuales*. GEU. Granada
- LORENZO DELGADO, M.(2002b): *Modelos y experiencias organizativas de Instituciones educativas*. Actas VII Congreso Interuniversitario de O.I.E. San Sebastián.
- LORENZO DELGADO, M.(2002c): "La organización de la escuela como marco de atención a las necesidades educativas especiales". En LORENZO DELGADO y SOLA MARTÍNEZ: *Didáctica y organización de la Educación Especial*. Dykinsin. Madrid.
- LORENZO DELGADO, M. y GAIRÍN, J. (2001): *Organización escolar diferenciada*. Síntesis. Madrid.
- LOU ROYO, M.A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.) (2001): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Pirámide. Madrid.
- LOZANO GARCÍA, A y SABIRÓN SIERRA, F. (1987): Evaluación de la educación compensatoria. Hacia un modelo compensatorio de evaluación. Ed. Librería Central. Zaragoza.
- M.E.C. (1997): *Intervención educativa en el medio hospitalario*. En VI Jornadas de Pedagogía hospitalaria. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Madrid.
- MANSUR, A (2000): "La gestión en la educación a distancia: nuevas propuestas. Nuevos interrogantes". En LITWIN, E.: *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- MARCHESI, A (2001): "Dilemas y condiciones de las escuelas inclusivas". En SIPÁN COMPANE (coord.): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira. Zaragoza.
- MARCHESI, A y MARTÍN, E. (1990): "De lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". En MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (eds): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol II. Alianza. Madrid.
- MARÍN IBÁÑEZ, R (1984): *El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento, Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. UNED. Madrid.

- MARÍN IBÁÑEZ, R (1986): *Definición de la educación a distancia*, *Journal of Comparative education*. Réveu Déductionn intenationale comparée. COSEBEL. Barcelona.
- MARÍN IBÁÑEZ, R (1995): *El sistema multimedia de la enseñanza a distancia*. UNED. Madrid.
- MARÍN LILLO, A. (1979): "Definición y causas de la ceguera". En CLEMENTE, R., MARÍN LILLO, A., MARTELES, P. ROSEL, VICENTE A. *Ceguera: Orientaciones prácticas para la educación y rehabilitación del ciego*. Mº de Sanidad y Seguridad Social. Madrid.
- MARISBRIONES, S (2001): "Las tecnologías de la información y la comunicación: su impacto en la educación". *Rev.Pix –bit Medios y Educación*, nº 17, 67-78.
- MARTÍN IVÁN (1997): "La educación en casa en auge". *Comunidad escolar*, 592, 17.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1982): *La investigación en educación compensatoria ,problemas metodológicos*. Temas de Investigación educativa 2. MEC Madrid.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1999): "Centros educativos abiertos a distintas culturas". En LORENZO Y OTROS (coords): *Organización y dirección de Instituciones educativas en contextos interculturales*. G.E.U. Granada.
- MARTÍNEZ LIÉBANA, I. y otros (2000): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vol. I y II. ONCE. Madrid.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R (2000): "Credibilidad de la Investigación cualitativa o Reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 39, 119-130.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1994): "Investigación y Nuevas Tecnologías de la comunicación en la enseñanza. el futuro inmediato. *Rev.Píxel Bit Medios y Educación*, 2:3 –17.
- MATHINSON, S. (1988): "Why triangulete". En *Educational Research* 17(c), 12-24.
- MAYKUT, P. y MOREHOUSE, R. (1994): *Begining qualitative research. A philosophic and practical guide*. Londres: The Parmer Press.
- McDONALD, B. Y WALKER, R. (1977): "Case study and the social philosophy of educational research". En D. HAMLTON y Otros (eds): *Beyand the nomers game*. Berkeley, C.A.: McCutham.
- McKENZIE, N , POTGATE, R y SCHUPHAN, J. (1979): *Enseñanza abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia*. UNESCO. Madrid.
- McMILLA y S´CHUMCHER, S. (2005): *Investigación educativa*. Pearson. Madrid.
- MERCÉ, N. y GARCÍA ESTEPA, F. (2.000): "La Educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional" . En MERCER, N. y GARCÍA ESTEPA, F: *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- MERRIAN, S. (1988) *Case study research in education. A qualitative approach*. Jossey-Bass. San Francisco.

- MIJARES CIBRIÁN, J. (1993): *Integración escolar del niño y adolescente con cáncer*. I Jornadas Internacionales de atención multidisciplinar al niño con cáncer. ASPIÓN. Valencia.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994): *Qualitative data analysis: and expanded sourcebook*. Newbury. Pack, CA: Sage.
- MIMBRAÑES ABRIL, A (2004): *Atención educativa al alumnado con dificultades en la visión*. Aljibe. Málaga.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1997): *Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía*. Servicio de Publicaciones. Madrid.
- MOLINA GARCÍA S. (2003): *Educación Especial. Bases didácticas y Organizativas*. Vol. 2. Ariel. Granada
- MOLINA J. y JIMÉNEZ, N. (1995): *La escuela infantil. Acción y participación*. Piados. Barcelona.
- MONEREO, C. (1985): "Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar". *Siglo Cero*, 101:26-46.
- MONROE ,P (1925): *Enciclopedia de la educación. Pueblos primitivos*. Nueva York.
- MOORE, M.G. (1972): *Learner autonomy. The second dimension of independent learning*. *Convergence*, Fall: 76-88.y 212
- MOYA MAYA, A, (2000): "El centro ordinario y la respuesta a las necesidades educativas especiales". En MOYA MAYA, A., BARRERO GONZÁLEZ, REYES REBOLLO, M. M. e IPLAND GARCÍA, J: *Enfoque mltidimensional de las n.e.e.*. Vitae, Metacognición e Inclusión. Herqué. Huelva.
- MUCCHIELLI R. (1988): *L´analyse de contenu des documents et des communications*. París. Les Editions ESF- Entrepise Modirne d´Edition.
- MUEDRA, V. (1984): *Atlas de Anatomía Humana. Vista*. Ed. Jover. Barcelona.
- MUÑOZ VILLA, A. (1997): "Introducción a la oncología pediátrica". En MADERO LÓPEZ, L y MUÑOZ VILLA, A.: *Hematología y Oncología Pediátricas*. Ed, Ergón S.A. Madrid.
- MUÑOZ VILLA, A. (2005): "Introducción a la oncología pediátrica". En MADERO LÓPEZ, L y MUÑOZ VILLA, A.: *Hematología y Oncología Pediátricas*. Ed, Ergón S.A. Madrid
- NACIONES UNIDAS (1989) *Convención sobre los derechos del niño*, New York, 20, nov. 1989.
- NAVAJAS GUTIÉRREZ, A. (1997): "Tumores del sistema nervioso central". En MADERO LÓPEZ, L y MUÑOZ VILLA, A: *Hematología y Oncología Pediátricas*. Ed, Ergón S.A. Madrid.
- NAVAJAS GUTIÉRREZ, A. (1999): *Tumores del Sistema Nervioso Central*. En III Jornadas Internacionales de Atención Integral al niño con cáncer. Material multicopiado. Sevilla . Mayo 1999.
- NÚÑEZ BLANCO, M. A.. (2000),: "El Desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos diferenciales". En MARTÍNEZ LIÉBANA, I.(coord.): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vol. I y II. ONCE. Madrid.

- OCHAITA, E. (1993): "Ceguera y desarrollo psicológico". En ROSA, A. y OCHAITA, E. (comp.): *Psicología de la Ceguera*. Alianza Editorial. Madrid.
- OCHAÍTA, E y ESPINOSA, M.A. (1999); "Desarrollo e intervención educativa en los niños ciegos y deficientes visuales". En MARCHESI, A., COL C, Y PALACIOS J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Alianza. Madrid.
- OCHAITA, E. y otros (1988): *Aspectos cognitivos del desarrollo psicológico de los ciegos*. CIDE MEC. Madrid.
- OLIVER, M. (1995): *La videoconferencia en el campo educativo: técnicas y procedimientos*. Comunicación Congreso EDUTEC, Infodidac, Barcelona.
- OLIVER RIBAS, O. (1998): "La videoconferencia en el campo educativo:Técnicas y procedimientos Técnicas y procedimientos". *Rev. Comunicación y Pedagogía* nº 151,52-58.
- OLIVER VEGA, M.C. (2003): *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Octaedro. Barcelona.
- ORTEGA CARRILO (1997): "La atención educativa a la diversidad con medios audiovisuales y tecnologías digitales". En SOLA MARTÍNEZ, T. Y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.): *Aspectos didácticos y organización de la educación especial*. G.E.U. Granada.
- ORTEGA CARRILLO (1998): *Comunicación visual y tecnología educativa: propuestas curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. G.E.U. Granada.
- ORTEGA CARRILLO (1998/99): *Aplicaciones educativas de las NNTT*. Curso de doctorado. Material fotocopiado. Documento de trabajo.
- ORTEGA CARRILLO (1999a): "Intercomunidades educativas virtuales: retos metodológicos y organizativos de la teleformación digital". En LORENZO DELGADO, M. y CORCHÓN, E. (coord.): *Enfoques Comparados en organización y dirección de Instituciones educativas*. Vol. II GEU. Granada.
- ORTEGA CARRILLO (1999b): "Cultura, tecnología y Escuela Rural". En LORENZO, M., SALVADOR, F. y ORTEGA (coord.): *Organización y dirección de Instituciones educativas*. G.E.U. Granada..
- ORTEGA CARRILLO (2000):*Proyecto Docente*. Universidad de Granada.
- ORTEGA CARRILLO (2002): "Límites y posibilidades de las Nuevas Tecnologías en Educación Especial". En LORENZO DELGADO, M. y SOLA MARTÍNEZ, T: *Didáctica t Organización de la Educación Especial*.Dykinson. Madrid.
- ORTIZ DÍAZ, C (1983): "La integración escolar". *Vida escolar*, 225-226, 103-108.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M.C. (1988): *Pedagogía Terapéutica*. Amarú. Salamanca.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M.C. (1994): "Pedagogía hospitalaria". *Siglo Cero*. 155, 41 – 45.
- ORTIZ GONZÁEZ, M.C. (1995): "Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto". En VERDUGO, M.A.: *Personas con discapacidad, perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid. Siglo XXI: 37-74.

- ORTIZ GONZÁLEZ, M.C. (1996): "De las necesidades educativas especiales a la inclusión". *Siglo Cero*. 164, 3-13.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M.C. (1998): *Las aulas hospitalarias: aulas inclusivas*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Vol. I, 285- 299. Universidad de Oviedo.
- PAJÓN MECLOY, E. (1974): *Psicología de la ceguera*. Fragua. Madrid.
- PALACIOS, J. (1982): *La cuestión escolar*. Críticas y alternativas. Laia. Barcelona.
- PALOMO DEL BLANCO, M.D. (1995): *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*. Pirámide. Madrid.
- PARCERISA, A (1999): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Graó. Barcelona
- PARLAN ARIZA, R. (1987): "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para aprender". *Revista de Investigación educativa* nº 1.
- PARRA, J. A: "Experiencias en NNTT en una escuela unitaria". *Comunicación y Pedagogía*, 159, 44 – 50.
- PARRILLA LATAS, A (1992 b) El profesor ante la integración escolar: investigación y formación. Cincel. Madrid.
- PARRILLA LATAS, A (1992): *La integración escolar como experiencia institucional*. GID. Sevilla.
- PARRILLA LATAS, A. (2002): "Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva". *Revista Educación*, 327. 11-30.
- PARRILLA LATAS, A (2003): "La respuesta educativa a la diversidad". En CANO GONZÁLEZ (coord.): *Bases Pedagógicas para la educación especial*. Biblioteca Nueva Madrid.
- PASTOR, J. (1976): *Oftalmología*. Universidad de Navarra.
- PATTON, M. Q. (1980): *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills C.A.: Sage
- PATTON, M.Q. (1984): *How to use qualitative methods in evolution*. Beverly Hill y C.A: Sage.
- PATTON, M.Q. (1987): *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage. London.
- PEÑAFIEL MARTÍNEZ, F y TORRES GONZÁLEZ (2002): *Indicadores de calidad en la educación especial*. G.E.U. Granada.
- PÉREZ, A (1998): "Una expresión de aprendizaje colectivo a través del correo electrónico". *Rev. Comunicación y Pedagogía* nº 151. Mayo, 59-64.
- PÉREZ BERCOFF (1997): "Un programa de apoyo escolar: Aprender a distancia para niños que pueden padecer enfermedades graves o accidente. Confederación Internacional de organizaciones de padres de niños con cáncer". *Boletín de noticias*, nº 1, 4.
- PÉREZ DÍAZ, V. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Fundación La Caixa. Barcelona.
- PÉREZ I GARCÍAS, A (1995): "La comunicación y los medios de educación a distancia". *Rv. Píxel- Bit Medios y Educación*, 4, 69-76.

- PÉREZ I GARCÍAS, A (2002): "Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje". *Rev. Pixel-bit. Medios y Educación*, 19: 49-61.
- PÉREZ I GARCÍAS, A. y CALVO, A.M. (1995): "Sistemas de formación ocupacional a distancia". *Rev. Pixel-Bit. Medios y educación*, 3, 47-56.
- PÉREZ GALÁN, R. (2003); *Educación especial. Atención a la diversidad. Un enfoque teórico y comprensivo*. Aljibe. Archidona (Málaga).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1997): *Socialización y educación en la época postmoderna*. Ensayos de Pedagogía crítica. Popular. Madrid.
- PÉREZ ROSELLÓ, J. A. y URBINA RAMÍREZ, S. (1998): "Nuevas tecnologías aplicadas a la educación especial". En SÁNCHEZ PALOMINO, A y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (coord.): *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994 y 1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. I y II La Muralla. Madrid.
- PERICCI, N. (1986): *El niño enfermo*. Barcelona Herder.
- PERRATON, H. (1982): *Una teoría de la enseñanza a distancia*. Boletín bibliográfico de Sistemas de Educación Abierta México.
- PERRIN, J.M. (1992): *Enfermedades Crónicas e la Infancia, Aspectos comunes a distintos procesos*. Nelson texbook of Pediatrics. 14 th.edit 110 – 111
- PETERS, O. (1983): "Distance teaching and industrial production: a comparative intepretation". En SEVERT, KEEGAAN Y HOLMBERG (eds): *Distance education, International perspectives*. Croom Helm. Londres.
- POLAINO LLORENTE, A. (1993): *La atención educativa a los niños hospitalizados*. Conferencia inaugural V Jornadas Pedagogía hospitalaria. Oviedo.
- POLLACK IF, CLAASEN D, AL- SHIBOUI Q, et al. (1985): "Low-gradegliomasof the cerebralhemispheresin children: an analysis of 71 cases". *J. Neurosurg*, 82: 536-547.
- PRELLEZO, J.M. y GARVÍA J.M. (2003): *Investigar. Metodología y técnica del trabajo científico*. CCS. Madrid.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. (1998): "Afrontando el reto de la "ciberducación". *Rev. Comunicación y Pedagogía*. Nº 151, 17-27.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. (1995): Redes de cable y enseñanza. En CABRERO ALMÉNARA, J. Y MARTÍNEZ SÁNCHEZ F: *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*, 59 – 87. Centro de estudios Ramón Areces. Madrid.
- PRENSA:
- DÍAZ CÉSAR: *Objetores del Cole*. Prensa. El País. nº 413, 3 – 5.
 - ESCUELA ESPAÑOLA (1996): *Sentencia a favor de una madre*. Abril.
 - GONZÁLEZ, A. (2003) *Una escuela con clase*. Diario Granada Hoy, (6/10/03:9).
 - IDEAL DE GRANADA (4/09/02 :2).
- QUINTANA CABANAS, J.M.: (1984) *Pedagogía Social*. Dykinson.Madrid.

- QUINTANA CABANAS, J.M. (1991) El papel de la familia en la existencia humana. En GARCÍA HOZ: La educación personalizada en la familia. Rialp. Madrid.
- QIRÓS PÉREZ, V. (2003): *Aplicación de una metodología de atención temprana: análisis de casos en sujetos con n.e.e.* Tesis doctoral. Dir: Salvador Mata F y Álvarez Martínez J.M. Universidad de Granada.
- REIMER, E. (1986): *La escuela ha muerto*. Ed. Lábor. Barcelona.
- RIVIÈRE, A (1992): *Igualdad Social y educación. Un análisis de las políticas educativas*. Educación, vivienda e igualdad de oportunidades (IIº Simposio sobre Igualdad y distribución de la Renta y la Riqueza). Visor, Madrid
- ROBINSON, P. (1982): "Where Stands Educational Policy Towards the Poor?" *E Educational Review*, 34, 1, 1982.
- ROBLES SASTRE, E. (2001): *Metodología e Investigación, Contenidos y formas*. Universidad Camilo José Cela.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2005): "Problemas relacionados con la visión. Evaluación e intervención educativa". En SALVADOR MATA (coord.) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Aljibe. Archidona (Málaga)
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. y GALLEGO ORTEGA, J. L. (2001): "Potencial educativo de las Nuevas Tecnologías en la lectoescritura de personas con deficiencia visual". *Comunicar. Revista científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 17, 158 – 164.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J y GARCÍA JIMÉNEZ E. (1999): *Metodología de la Investigación cualitativa*. Aljibe. Archidona.
- RODRÍGUEZ ROJO y MARTÍN (2000): "Credibilidad de la investigación cualitativa o Reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 39, 119-130.
- ROMÁN PÉREZ, M (1990): *Educación comprensiva. Nuevas perspectivas*. Cincel. Madrid.
- ROSA, A. y OCHAÍTA, E. (1993): *Psicología de la ceguera*. Alianza. Madrid.
- ROSEL J. y CLEMENTE R. (1979): "El niño ciego". En CLEMENTE, R., MARÍN LILIO, A., MARTELES, P. , ROSEL y VICENTE A. *Ceguera: Orientaciones prácticas para la educación y rehabilitación del ciego*. Mº de Sanidad y Seguridad Social. Madrid.
- ROWNTREE, D. (1986); *Preparación de cursos para estudiantes*. Herder. Barcelona.
- RUIZ I BEL, R (1991): "La identificación de las necesidades educativas especiales". En BARROSO PLASENCIA, E (Corrd): *Respuesta educativa ante la diversidad*. AEDES. Salamanca.
- RUIZ OLABUÉNGA, J. L. (1996): *Métodos de Investigación cualitativa*. Aljibe. Archidona. Málaga.
- RUMBLE, G. (1986): *The planning and management of distance education*. Croom Helm.. Londres
- SALINAS, J. (1995): "Organización escolar y redes". En CABRERO Y MARTÍNEZ (coord.): *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Centro de estudios Ramón Areces, 89 – 118. Madrid.

- SALINAS, J (1998): "Telemática y educación: expectativas y desafíos". *Rv. Comunicación y Pedagogía* nº 151, 8-16.
- SALINAS, B., BELTRÁN, F, SAN MARTÍN, A y SALINAS, C. (1997): "La evaluación en la integración escolar de niños ciegos o deficientes visuales". *Estudio. Rev. Integración*, 23: 5-18.
- SALKIND, N (1998): *Métodos de Investigación*. 3ª ed. Prentice Hall. México.
- SALVADOR MATA, F (1998): "Desarrollo curricular, organizativo y profesional e contextos de integración". En SÁNCHEZ PALOMINO, A y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (coord.); *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide Madrid.
- SALVADOR MATA (2001): "La Educación especial en el contexto de las ciencias de la educación". En SALVADOR, F. (Dir.): *Enciclopedia psicopedagogía de necesidades educativas especiales*. Vol. I, 25-44. Aljibe. Málaga.
- SALVADOR MATA, F. (2005): *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Aljibe. Archidona (Málaga)
- SALVADOR MATA, F. y OTROS (1995) *Integración escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. ICE. Universidad de Granada.
- SAN JOSÉ VILLACARTA (coord) (1998): *Tecnologías de la Información en la educación*. Anaya. Madrid.
- SANCHEZ ARROYO, M.E. (2001): "Integración de la videoconferencia en la educación a distancia". *Rev. Píxel – Bit Medios y Educación*, 17, 89-98.
- SÁNCHEZ DE TOLEDO CODINA, J. (1999): *Presente y futuro de la atención al niño con cáncer en España*. En III Jornadas Internacionales de Atención Integral al niño con cáncer. Material multicopiado. Sevilla.
- SANCHEZ GIL, J. (1995): "¿El medio es el mensaje o el mensaje es el medio? El caso de las Tecnologías de la Información y Comunicación". *Rev. Píxel-Bit Medios y Educación*, 4, 51-67.
- SÁNCHEZ LLABACA. J. (2000): *Ambientes virtuales interactivos para niños ciegos*. Chile. Universidad de Chile.
- SÁNCHEZ MANZANO, E (1993): *Psicopedagogía y Educación Especial*. Ed. Complutense. Madrid.
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (2003): "Necesidades educativas especiales asociadas a excepciones físicas, biológicas y psíquicas". En CANO GONZÁLEZ (coord.): *Bases Pedagógicas para la educación especial*. Biblioteca Nueva Madrid.
- SANCHEZ MONTOYA, R. (2002): *Ordenador y Discapacidad*. CEPE. Madrid.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1998a): "De la educación especial a las necesidades educativas especiales". En SÁNCHEZ PALOMINO, A y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (coord): *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Pirámide. Madrid.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1998b): "Estrategias organizativas de los centros y atención de la diversidad." En SÁNCHEZ PALOMINO, A y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (coord):

- Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional.* Pirámide. Madrid.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ (2003): "Producción de programas multimedia". *Rev Pixel-Bit Medios y Educación*, 21, 85-98.
- SANCHÍN ESTEBAN, M.P. (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Mcgraw. Barcelona.
- SANCHO, J.M., WOODWARD, J., NAVARRO J.L. y otros (2001): *Apoyos digitales para repensar la educación especial.* Octaedro-EUB. Barcelona.
- SANZ MORENO, M. C. (2000): "Educación y Nuevas Tecnologías". En MATÍNEZ LIÉBANA, I (coord.) (2000): *Aspectos evolutivos y educativos de la Deficiencia Visual.* Vol. I ONCE. Madrid.
- SARRAMONA, J (1985): "Igualdad de oportunidades ante el sistema escolar", En SARRAMONA y otros: *Condicionantes sociopolíticos de la educación.* CEAC: Barcelona.
- SARRAMONA, J. (1986): "Sistemas no presenciales y tecnología educativa". En CASTILLEJO y otros: *Tecnología y Educación.* Barcelona CEAC.
- SARRAMONA, J (1991): *Teoría y Práctica de la Educación a distancia.* Seminario Iberoamericano sobre diseño y evaluación de programas de educación superior a distancia. Mineo. Santiago de Chile.
- SCHEERNBERGER, R. C. (1984): *Historia del retraso mental.* SIIS. San Sebastián.
- SCHULZ, P (1980): *How Does It Feel to be Blind?* Van Nuys, Ca., Muse-Ed..
- SEGOVIA, M, (1993): *Nuevas tecnologías aplicadas a la formación. Proyecto de Aplicaciones tecnológicas a la educación a distancia.* NACED-FORCE. Madrid.
- SHERRY, L. (1996): "Issues in distance learning." *International journal of Educational Telecommunications*, 1,4:337-365.
- SILVA SALINAS, V. (2004): *Uso educativo de Internet. Aplicaciones básicas para el aula.* Ed. Ideas Propias. Vigo.
- SIPÁN COMPAÑE, A. (coord.) (2001): *Educación para la diversidad en el siglo XXI.* Mira. Zaragoza.
- SOLA MARTÍNEZ, T. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (2000): *Enfoques didácticos y Organizativos de la Educación Especial.* GEU. Granada.
- SOLA MARTÍNEZ, T. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (2001): "La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales". En LOU ROYO, M.A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. (coord.): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.* Pirámide. Madrid.
- SOLA MARTÍNEZ (2002): "Delimitación conceptual de la Educación Especial. Su relación con otras disciplinas". En LORENZO DELGADO, M y SOLA MARTÍNEZ, T (coord.): *Didáctica y Organización de la Educación Especial.* Dykinson. Madrid.
- SOLER ROCA, M. (2000): "Prólogo". En TORRES, R.M.: *Educación para todos. Tarea pendiente.* Ed. Popular. Madrid.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1990) (Eds): *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrater education.* Baltimore: Brookes.

- STAIMBACK W y STAIMBACK, S, (1991): *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Ed. Paul Brookes. Baltimore.
- STAIMBACK Y STAIMBACK (1999): *Aulas inclusivas*. Narcea. Madrid.
- STAINBACK, S y STAIMBACK W. (2001): *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea. Madrid.
- STAKE, R.E. (1988a): "Case study methods in educational research". En LAEGER, R.M. (eds): *Complementary Methods for Research in Education*, 253-265.A.C: AERA. Washington.
- STAKE, R.E. (1998b): *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- STAKE, R.E. (1994): "Case studies". En N.K. DENZIN y LINCOLM,Y.S. (eds.): *Handbook of qualitative research. Thonsoands Oacks*. Sage Publications, 236-247. Londres.
- STAKE, R. E. (1995): "The Art of Case Study Research, Thousand Oaks", CA: Sage Publications.
- STAKE, R.E. (2005): *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- STHENHOUSSE, L. (1990): "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evolución". En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- STRAUSS, A. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. M.A. Cambridge: University Press.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990): *Basics of qualitative research, Gronuded theory procedures and techniques*. Newbury Park: sage Publications.
- TAYLOR, J.C. (1995): "Distance Eucation technologies: The fourth generation". *Australian Journal of Educational Tecnology*, 11:2
- TAYLOR, J.C. (1999): *Distance education. The fifth generation*, XIX World Conference. ICDE. Viena lcde.
- TAYLOR, J.C. y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Piados. Buenos Aires.
- TIFFIN y RAJASINGHAM (1997): *En busca de la clase virtual*. Piados. Barcelona.
- TOLEDO, M. (1989): *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- TORRES GONZÁLEZ, J .A. y SÁNCHEZ PALOMINO (1998): "La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad". En SÁNCHEZ A Y TORRES J.A. (coord.): *Educación Especial I*. Pirámide. Madrid.
- TORRES MARTÍN, C (1998): "Programas de intervención en el alumnado invidente o con deficiencia visual". En Sola Martínez, T. y López Urquizar, N, (coor): *Aspectos didácticos y Organizativos de la educación especial*. GEU. Granada.
- TORRES MARTÍN, C (2002): *El valor formativo de los clubs deportivos. Un estudio de casos. El club deportivo Granada 74. Tesis doctoral. Departamento Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Granada.
- TORRES MARTÍN, J.A. (2000): "Marco político, institucional y organizativo de la atención educativa a la persona con minusvalía". En B. y

- MARTÍNEZ (coord.): *Minusvalía y educación: el valor de la diversidad*. Universidad de Córdoba.
- TORRES, R. M. (2000): *Educación para todos. Tarea pendiente*. Ed. Popular. Madrid.
- TORT BARDOLET (2001): "Iván Illich: la desescolarización o la educación sin escuelas". En TRILLA, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo XXI*. Graó. Barcelona.
- TRILLA BERNET, J. (1993): *La educación fuera de la escuela*. Ariel. Barcelona.
- TRILLA BERNET, J. (1996a): "Extraescuela. Otros ámbitos educativos". *Cuadernos de Pedagogía*, 253: 36 -41
- TRILLA BERNET, J. (1996b): "La escuela tradicional: pasado y presente". *Cuadernos de Pedagogía*, 253: 14 -19.
- TRILLA BERNET, J. (1998): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona. Ariel.
- TRUJILLO MENDOZA, H. (2002): "¿Diseño de sujeto único versus de grupo? Un enfoque polémico con vigencia actual". En FERNÁNDEZ CANO (1981): *Estudio de casos*. Re. Arbor. Marzo, 579 – 588. CSIC.
- TRUJILLO TORRES, M. (2004): *Análisis de la Escuela como organización micropolítica. Estudio de un caso e implicaciones educativas*. Tesis Doctoral. Directores: Lorenzo Delgado, M. y Sola Martínez T. Universidad de Granada.
- UNESCO (1977): *La Educación Especial*. Sígueme. Salamanca.
- UNESCO (1995): *Informe final de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad*. Salamanca, junio 1994. UNESCO - MEC. Madrid.
- UNESCO (1998): *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones políticas*. UNED – UNESCO. Madrid.
- UTT (1997): *Catálogo de material tiflotécnico*. ONCE Madrid..
- VALÍA VERA J.C. y ANDRÉS IBÁÑEZ J. (1999): "El dolor en los niños con cáncer". *Entre todos*, 10, 36-44.
- VALLÉS ARÁNDIDA, A. (2000): "Las Necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e intervención psicopedagógica". En VILLALBA (dir) y MARTÍNEZ LIÉBANA (coord.): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vol. I. ONCE. Madrid.
- VALLÉS ARÁNDIDA, A. (2000): "Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e intervención psicopedagógica". En VILLALBA (dir) MARTÍNEZ LIÉBANA, I.(coord.) *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vol. I ONCE. Madrid.
- VAN DE WERFHORST, F.H. (1988): *Visual stimulation for children with cerebral visual disturbances. Early Intervention with Visually Handicapped Infants and Children*. American Foundation for the Blind.
- VAÑO RUFAS, F. (1991): "El valor educativo de la diversidad en una escuela (sociedad) en cambio". En BARROSO PLASENCIA, E (coord): *Respuesta educativa ante la diversidad*. AEDES. Salamanca.
- VARIOS (1996): "El aula en casa". *Cuadernos de Pedagogía*, 247

- VAUGHAN, D. y ASBURY, T. (1987): *Oftalmología General*. Ed. El Manual Moderno. México D.F.
- VÁZQUEZ SÁNCHEZ, A. (1996): "Introducción de la informática en el vitae de una alumna ciega". *Rev. Integración*, 21, 61-65.
- VEGA FUENTE, A (1991): "El menor inadaptado como sujeto de necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria". En BARROSO PLASENCIA, E (coord): *Respuesta educativa ante la diversidad*. AEDES. Salamanca.
- VERDÚN, J.R. y CLARK, T.A. (1991): *Distance education. The foundations of effective practice*. San Francisco: Jossey –Bass Publishers.
- VIDAL PUGA, M.P.(2004): "Uso y evaluación de la plataforma enseñanza – aprendizaje virtual". Blackboard U. *Rev. Pixel-Bit Medios y Educación*, 24.
- VILLA, R. y THOUSAND, J. (1995): *Creating an inclusive school*. ASCD. Alexandria.
- VILLALBA, M.R. (2000): "Deficiencia visual". En VILLALBA (dir) MARTÍNEZ LIÉBANA, I.(coord.): *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vol I y II. ONCE. Madrid.
- VIÑAO, A (2002): *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas*. Morata. Madrid.
- VISSER, I (1998): "The development of motivational communication in distance education support". Thesis University of Twente.: Enschede.
- WALKER, R. (1983): "La Realización del estudio de casos en educación: ética, teoría y procedimientos". En DOKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (eds): *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*. Narcea. Madrid.
- WANG, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumno*. Nacea. Madrid
- WARNOCK, M. (1978): "Informe sobre N.E.E". *Revista de Educación*. MEC. Madrid.
- WARNOCK, M. (1981): "Encuentro sobre necesidad de educación especial". *Revista de educación*. (número extra), 45-73.
- WARNOCK, M. (1990): "Informe sobre las Necesidades Educativas Especiales". *Siglo Cero*, 130, 12-24.
- WEDEMEYER, CH. A. (1981): "Learning al the back door. Reflections on nom-traditional learning in the lifespan". The University of Wisconsin Press. Madinson.
- WITTE, E. y BACKHEUSER, E, (1933): "La escuela única". Barcelona. Lábor
- WODTKE (1994): *Wind aver media: creative thinging skilis dor electronic media*. McGraw – Hill. Nueva York 21
- WOLCOT, H.F. (1992): "Posturing in qualitative research". En LeCMPTE M.D., MILLROY, W.L. y PREISSLE J. (eds): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Nueva York: Academic Press.3-52
- YIN, R.K. (1984): *Case study Research Desing and Methods*. Beverly Hills, C.A. Sage Publication.
- YIN, R.K. (1989): *Case study Research Desing and Methods*. Sage. Londres

- YIN, R.K. (1993): *Applications of Case Study Research*. Newbury Parck, C.A.: Sage. Publications.
- ZABALZA (1990): "La organización escolar frente a la integración". En LÓPEZ, J. y BERMEJO, B. (eds): *El centro ordinario. Nuevas perspectivas organizativas*. Grupo de Investigación Didáctica, 381 - 346. Sevilla.
- ZAPIARIN, AÚRIZ,J., BARREDO RILOBA,R. y otros (2003): "El profesor itinerante y la integración escolar de los alumnos con deficiencia visual: pautas de apoyo a las familias". *Rev. Integación*, 42:35-39.
- ZUFFIAURE, B. (1996): "Introducción: Reforma y enseñanza comprensiva". En ZUFFIAURE, B (coord.): *Comprensividad, Desarrollo Productivo y Justicia social*. Icaria. Barcelona.

LA ESCUELA EN CASA:

ATENCIÓN A SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL
POR ENFERMEDAD. UN ESTUDIO DE CASO .

A N E X O S :

- ENTREVISTAS (Transcripciones)
- DOCUMENTOS
- NOTAS

ANEXO I

ENTREVISTA 1

(E 1)

- Fecha de la entrevista: 17 de Febrero de 2.005
- Lugar de la entrevista: Cádiar (Granada).
- Duración de la entrevista: 1h., 40´ aprox.
- Entrevistador: X (Doctorando)
- Identificación – Clave (entrevistado/a): E1 (1ª parte)
- Campo profesional: Docente. Consejería de Educación.
- Implicación – Participación en la experiencia: Maestra, tutora y voluntaria de atención domiciliaria.
- Observaciones y peculiaridades: Sin experiencia previa sobre el tema, ni formación especializada, ni específica sobre el contenido de la experiencia, se compromete libremente a llevarla a cabo.

X: Bueno A, estamos ante un caso singular de experiencia yo no sé si única, pero por lo menos.

E1: Para mí sí

X: ¿Diferente? . Entonces ahora mismo como para iniciar la entrevista yo creo que me deberías de presentar un poco la experiencia. La experiencia en la que tú has participao.

E1: ¡Ah! Yo te cuento así dea grosso modo

X: Sí, a grosso modo y luego vemos...

E1: Pues la niña con problemas de de salud, problemas que no podía asistir a la escuela porque estaba asistiendo a quimioterapia y radioterapia todavía no, pero bueno y porrr las defensas, sus defensas no podía asistir a la escuela. Entonces se me pidió instalar la fibra óptica y a través del ordenador comunicarnos desde su casa y la escuela. Así a grosso modo Y asistir a las clases como un alumno normal.

X: Entonces la razón que la justifica

E1: El que no puede asistir a la escuela y para que no pierda el curso escolar y uqe continúe como si fuese unnn un compañero más, un alumno más se aprovechan las nuevas tecnologías que para eso están.

X: Bien ... ¿Y cuál ha sido el proceso hasta llegar a esto, a este...?

E1.- Pues

X: A esta actuación didáctica.

E1: Pues esto ha sido porque unaaa persona que trabaja para la ONCE había oído, creo, eso es lo que yo tengo entendido, había oído que se podía utilizar la fibra óptica porque aquí en el pueblo no había el ADSL. Entonces cuan sin ADSL no que sería lo mismo a través de internet. Entonces lo ha movido la familia, esta persona, el ayuntamiento, el colegio hablar entre todos a ver si se podía, si había algún impedimento. En principio el impedimento era económico como siempre. Pero entre el alcalde yyy el ayuntamiento y demás se consiguió esta fibra óptica, se instaló y desde que la tuvimos, pero esa ya fue hacia navidades, pasadas navidades pues continuó la niña con las clases como siempre.

X: Muy bien.

E1: Problemas al principio eran económicos, luego los primeros días, problemas de funcionamiento que si se desconectaba, si se conectaba, los típicos problemas cuando se comienza. Y como ya conocíamos, yo ya conocía el programa que se usaba, que era el nesmiting, un programa de conversación a través de internet y como esto era exactamente lo mismo en la el caso de instalarlo también y era mediante ese programa que nos comunicábamos.

X: Bien, se iba a preguntar... abordar esta modalidad ¿qué te ha exigido a ti puesto que estamos hablando tecnológicas y una persona puede estar?

E1: Eso sí es verdad porque yo ya conocía el programa ya estaba puesta al día **con** estos programas de internet. Pero y había compañeros por ejemplo que que les costaba más trabajo algún compañero de otra asignatura que no estaba habituado a esto cuando al principio que había algunos problemillas que desconectaba, había que reiniciar el ordenador entonces sí, mas ellos eso ya les un poquillo. Y también es verdad que eso exige perder un poquito de tiempo. Un poco, a veces bastante. Entonces mientras estás en una clase, si tienes que reiniciar todo eso, si ya lo conoces lo vas haciendo a medida que vas dando la clase con los demás compañeros, con los demás alumnos, pero si noo lo conoces, pues te pierdes un poco y pierdes casi casi media clase, puede ser. Eso sí es posible.

X: Esa vía, ¿os ilusionó algo *en relación a...*?

E1: Yo creo que sí. Pero en mi caso es un poco diferente porque yo era la tutora de la niña y por las tardes iba dos días a la semana a su casa. Entonces yo sabía lo que

habíamos dado en clase, cómo lo habíamos dado, lo que les iba a exigir a ellos. Y ella me trató exactamente igual que los demás sin ningúnnn, como algunos comentarios que había ahí: ¡ pobrecita! y yy déjala y eso no se le hace. ¡No, no! (Levanta la cara) : una niña exactamente igual que los demás, mas que tenía que trabajar más. ¡Eso sí! (vuelve a levantar la cabeza) Y al principio cuando se hacían por ejemplo la explicación de los temas o los exámenes, los controles que hacíamos, yo se los llevaba a ella en un disco, en CD o en diquets. Ella los hacía en el ordenador. Al principio los hacíamos oral, entonces ella se tomaba su tiempo. Eeee procurábamos yo me estaba calladita, como decía ella: yo soy amnésica. Ella luego se reía decía: ya sé que tu en estos casos eres amnésica porque a veces siempre te hace alguna pregunta, a ver sii, siempre vas soltando algo, alguna pistilla a veces no. Pero bueno, al principio normal, oral para que se fuera acostumbrando ella y después ya lo hacía ella por escrito, yo se lo llevaba y los hacía por escrito.

X: Y entonces lo que ... Ahora hablaremos un poco de los exámenes, más detalladamente

E1: sí. Bueno y eso te exige también prepararlo a parte para ella porque si haces lo mismo para todos los niños, para ella como la circunstancia es distinta, ella noo no ve. Por ejemplo las láminas no las puede ver. Entonces hay que prepararle esee ese ejercicio, esa tarea de la lámina se la hay que preparar para ella.

X: Es decir vamos a resituarnos otra vez en la presentación del caso.

E1: ¡ A ver!

X: Porque hemos dicho que era enfermedad. Pero aquí hay ...

E1: ¡Ah! ¿no hemos dicho cual? Uunmm. El problema es que

X: Ha habido una

E1: Una alumna invidente.

X: Pero además...

E1: Era una alumna invidente. De todas formas aunque era invidente, cuando nos conectamos con Illa fibra óptica o internet que ahora es lo mismo, ella sabía que a las nueve empieza la clase y a las nueve tenía que estar sentada delante del ordenador como todos los demás, como si estuviese en clase y aunqueeee ella no nos ve, los compañeros la veían y tiene que estar vestida, arreglada, desayunada (le da ímpetu al pronunciar estos vocablos a la par que levanta la cabeza) como si fuese una clase normal sólo que se ahorra el trayecto de la casa a la escuela,

X: Es decir que hay dos exigencias, hay dos exigencias

E1: ¡Sí, sí! (Levanta la cabeza al hacer estas afirmaciones) ella comm solamente que está en su casa y pero sabe que el horario la hora del recreo es sagrada, era el recreo, ella también tenía su recreo, su descanso. Pero después era exactamente lo mismo ...

X: ¿Qué identifica o caracteriza entonces a esta, a esta modalidad educativa?

E1: Que no pierda la clase (hace una mirada lejana), sigue asistiendo a clase igual, exactamente igual. ¡Bueno, exactamente! ¡ con sus limitaciones ! Pero para los compañeros, por ejemplo, que decía antes que ella tiene que estar preparada y delante porque teníamos la cámara también. Ella no nos podía ver, pero nosotros a ella sí. Y eso también era importante porque como al principio decía: ¡ No ¡. ¡ me da igual quee ¡, ¡total como no me ven! Dice, ¡ pues me siento de cualquier manera en el ordenador!.

X: Había una parte

X1: Sí, sí , para sus hábitos de vida quee

X: ¿Un problema emocional también o afectivo?

E1: Sí al principio sí, porque al principio ella pensaba que como ella no veía y estábamos sin cámara pues se podía sentar delante para asistir a clase de cualquier manera. Era un poco como “da igual” , si voy aa, subo en pijama pues no pasa nada

quee, que no que sabía que tenía que levantarse a su horario normal, asearse, desayunar y estar preparada allí. Y esto era también bueno para los niños que la vieran porque al principio eran la novedad, normal. Hay un ordenador en la clase, queee habla una persona a través de ese ordenador, que se oye, que las están viendo y los primeros días era la novedad. Después ya se acostumbraron, ya eran, ya incluso si alguna vez ella no podía asistir porque iba al alguna revisión ellos por la mañana eran los primeros que decían ¿y la niña, la compañera?

X: Hay una parte afectiva, entonces es...

E1: Y para ellos también el verla

X: Un componente afectivo importante.

E1: Y otras veces preguntaban ¿Y hoy no se conecta? Tanto para ella como para ellos. Ella puede escuchar las voces de los compañeros. ¡ Igual! Y los compañeros la suya además de verla. Y a la hora de seguir la clase, pues cuando eso ya funcionaba bien ya sin tanta reiniciar el ordenador, pues las preguntas que se hacían se le hacían a ella también como si estuviera allí.

X: Muy bien.

E1: Y de hecho estaba allí, sólo que en una pantalla en lugar de sentarse en una mesa.

X: Sí, sí, pero

E1: Estaba allí

X: Asistía a la clase

E1: Asistía a la clase

X: Es decir, está hablando

E1: contestaba

X: en un lenguaje normal

E1: Sí, sí, sí y ella tenía sus tareas, que tenía que mandar (toce) las tenía que escribir y ella nos las mandaba a través del ordenador. Lo recibíamos y al revés. Al principio los niños decían: ¡ que llegó algo ahí! porque se veía la pantalla. ¡Sí!. Esto es el ejercicio, y lo leemos y quedaron sorprendidos. Para ellos era también una novedad. Y ¿ como lo puede mandar y eso lo ha hecho? Pero después ya era de lo más normal. Era cuestión de acostumbrarse.

X: Sí, sí

E1: También hay que decir que no en todas partes es lo mismo. No todos los niños son iguales, todos los grupos son iguales. Eso hay que decirlo.

X: hábalame de la alumna MMM

E1: MMM La alumna, la verdad es que es una maravilla de la alumna

X: Antes de la enfermedad.

E1: Antes de la enfermedad yo no la he conocido. Por referencias que ha sido en cuestión de poco tiempo, se le ha descubierto este tumor y en cuestión de un año y pico ha perdido la vista, que antes veía Y como esta alumna, aparte de sus condiciones, es una maravilla de como persona y como alumna. Eee, contábamos con que ya sabía escribir a máquina y eso sí (levanta la cabeza) que fue una gran ayuda a la hora de ponerse el ordenador. porque ella ya sabía escribir, entonces simplemente tenía que teclear y con la ayuda de la ONCE y los programas que hay para invidentes, un programa que tiene su ordenador, que le lee, lo que ella escribe lo lee. Entonces eso sí es una gran ayuda. AL principio, cuando empezó con el sistema, cuando empezamos con este sistema, le costaba un poquillo. ¡Normal! Son muchas cosas nuevas, mucho junto, pero ¡tiene una cabecita, como yo le digo, muy bien amueblada! (levanta la cabeza). Tiene y con interés que ya lo tenía antes. Era una niña muy estudiosa que le gustaba aprender y esto le pudo hacer todo lo contrario, pudo venirse abajo igual de de

seguir para adelante Pero ella sigue, y la verdad es que cuenta con una familia también que es un gran apoyo .

X: ¿Se vino abajo en algún momento? ¿en el tránsito de la enfermedad?

E1: Desde que yo la conozco no. Hombre, tenía sus días, cuando iba alguna sesión de quimioterapia, cuando volvía al cabo de los dos días todavía estaba mal *Estaba...* Había días que estaba incómoda, que estaba. Pero a pesar de todo ella no decía nada. Procuraba aguantar y cuando ya no podía más decía umm, si la acompañaba por ejemplo al servicio o algo: ¡Si tú necesitas parar que esto no es lo importante, lo importante primero es la salud, y esto lo haremos más adelante! Entonces sí, charlábamos, porque *esto también* no es sólo conocimientos, charlábamos, pero que es una maravilla de niña. Que también hay que decir que eso es importante también.

X: Entonces, la parte afectiva, el proceso de enfermedad al quedarse ciega, sin ver, ¿no le afectó?. O ella ¿qué pensó? ¿Qué sabes tú lo que pensó o lo que habló ella?

E1: Hombre , lo que cuando ella empezó a perder la vista

X. ¿De su futuro?

E1: Sí, de su futuro. Tiene sus momentos: cuando se enfada, cuando no le salen las cosas bien, cuando le riñen y le llueven de todas partes. Y como yo le digo: te van a seguir lloviendo pero veas o no veas te llueven igual. Ella dice: ¡ pues bueno! yo seré maestra de la Once. Eso es lo que a ella se le ocurre. Pero sigue con sus ideas de otras cosas. Eso, son momentos que tiene uno como puede tener cualquier persona Que se encuentra un momentillo malo pero tiene muy buen carácter (levanta la cabeza):muy optimista, muy animada y a veces le hace a uno poner la piel de gallina. Después de perder la vista, alguna vez ha dicho, recuerda todavía como son los colores, todavía los recuerda y una vez me comentaba que qué pena los niños que nacen sin ver porque no pueden saber cómo es el rojo, el amarillo y ella por lo menos lo ha visto. ¡Sí! Uno lo piensa y yo diría que sería al revés. Que qué pena después de conocerlos no poder volver a verlos. Es la forma de ver las cosas .

X: Eso respecto a la parte, de nivel

E1: Sí, sí.

X: Pero respecto a por ejemplo , al quedar restringida de asistir al centro, ¿se siente aún más afectada aún? Porque no viendo

E1:No porque ...

X: Cuando ya ocurre la detección ...[[[

E1: ¡No! porque tiene un carácter muy muy bueno, muy optimista y ella al principio sabía que no podía salir, Cuando oía a los niños, por ejemplo, en su calle jugando pues tenía ganas de salir, pero no podía. Pues eso lo asumió bastante bien, yo creo que muy bien Lo asumió mejor ella que mu otras personas de su alrededor Y luego, nada de salir tampoco, porque ella está pensando en cuando le enseñen a moverse sola que ya puede ir sola a la calle, puede ir sola a la compra. *Eso es como* Nosotros lo vemos peor que lo que lo ve ella

X: Sí, pero el hecho de no contactar con sus iguales que es lo que puede producir dentro

E1: Sí

X: O se puede dar...

E1: Entre personas.

X: Sí, sí..E1: Yo creo que no porque ella aparte de que en clase la veíamos, la oíamos. Después ...

X: Pero estoy hablando de antes, estoy hablando desde el principio cuando ella le dicen no vas a poder ir al cole, primero había sumido un poco la ceguera. Me estás contando

E1: Sí, sí.

X: Y ella dice, pues bueno, no te acabas de... Pero hay un paso siguiente y es que dicen este año no vas a poder ir al colegio.

E1: Sí

X: Ya teníamos el problema de ceguera que estaba asumiendo, ¿el problema de no poder asistir al colegio?

E1: Ese paso sí que no le he conocido yo porque cuando yo llegué ya no asistía al centro. Fue cuando yo llegué y me dijeron que yo tenía en la lista, en mi clase, una alumna que, invidente que no podía asistir a clase, luego pudo, la madre y esta persona de la ONCE al colegio para hablar sobre esto, a ver cómo se podría hacer porque la niña que no podía asistir por sus problemas. Pues yo que estoy aquí, pues me ofrecía, que necesitaban una persona que echara una manilla al menos dos días a la semana, algunas tardes y yo pues ya que estaba aquí allá fui. Contaba con la ventaja que yo sabía lo que estábamos haciendo en todo momento, lo que les iba a exigir a ellos y ellos exactamente igual, con sus limitaciones como he dicho al principio, pero exactamente igual. Luego contó con el material que le suministró la ONCE. La verdad, estupendo. Cualquier cosa que pedía la niña lo tenía. Incluso le habían facilitado algunas cosas que le corresponderían en secundaria, pero como se veía que ella podía aprovecharlas, ya se las habían traído. Por ejemplo, las láminas que tenemos en conocimiento del medio los demás alumnos tienen sus libros con sus dibujos, ella no los ve entonces tiene los libros con láminas. Y a la hora pues de interpretar una lámina ella la interpretaba igual con las manos. La verdad es que era para verla, para verla y para escucharla.

X.: En principio, tú no la conocías, al principio de quedar, de quedar ciega, y al principio de tomar la decisión de que no fuese al colegio. Entonces no pues *informar*

E1: Claro porque yo la conocí ya cuando ya no asistía al colegio y cuando ya había, ya había sido operada, ya llevaba estaba ya llevaba varias sesiones de quimioterapia, que fue cuando empezó el colegio, el curso.

X.: Detectas entonces ¿Qué necesidades presenta Mari Carmen?

E1: Necesidades ¡A ver! Cómo le explico

X: ¿Necesidades?

E1: Los medios sí, los medios son indispensables.

X: Necesidades, eso, los medios.

E1: Los medios son indispensables

X: Medios que ...

E1: Y además en este caso los medios, todos, las tecnologías nuevas que tenemos ahora de todo, incluso cosa tan sencilla como ponerse un reloj. El reloj que para ella, claro, es especial basta con un botoncillo que le dice la hora, el día, cosas que se nos pasan a nosotros pero que son indispensable. Para hacer láminas, ¿qué materiales? Los materiales, almohadillas, punzones especiales todo eso en su caso sí. Todo esto los ordenadores, las grabadoras, porque lo suyo es mm auditivo. Entonces todos estos medios los tiene, lo que lo que está ocurriendo, además que lo sabe aprovechar. Hombre es una niña también. Tiene sus momentos y sus más y sus menos. Ahora no me apetece hacer esto se hace un poquillo la remolona, pero como todos. Eso es como todos. Y alguna bronquilla se le cae de vez en cuando.

X.: Los medios ...

E1: Los medios (afirmando)

X como necesidad educativa los medios ¿NO?

E1: Sí.

X: Puestos los medios podría responder

E1.: Puestos los medios en este caso responde. Responde además muy bien. Por eso porque contamos con una niña que ya ante te da le gustaba aprender, le gustaba estudiar,

tenía mucho interés y después de haberle sucedido esto siguió con ese interés... Claro, la vida le ha cambiado mucho Pero lo toma todo con muy buena disposición

X: Podemos hablar, en este caso, a partir de las necesidades que estamos detectando, que es un caso también de necesidades educativas especiales.

E1: ¡Hombre! yo creo que es un caso especial es o particular por el caso en sí.

X: Pero, ¿entraría dentro de la categorización de las necesidades educativas especiales?

E1: Yo creo que sí.

X: Sí. Y además ¿específicas?

E1: Específicas ¡claro! Y tan específicas.

X. ¿Has trabajado antes con algunas necesidades educativas especiales?

E1: ¡No!

X: De acuerdo

E1: Como este caso no he tenido ninguno. Claro que como este caso se necesitan además de los medios la preparación un poquito por parte, por las dos partes, porque si no hay también compañeros que como en cuestiones de informática que no y no saben ni les interesa, ni están interesados. Y es verdad que a veces, se hace un mundo cuando uno no sabe se pierde. Pero con un poquito de preparación sí que se puede sacar adelante.

X: Es decir, ¿limitan según sea el profesor?

E1: ¡Sí!, si no tiene interés en prepararse un poquillo. La verdad en este sistema no se necesita tanto, simplemente aprender cuatro cosas básicas y ya está . Pero que uno, si no lo ha hecho antes ummm cuesta al principio un poquillo de trabajo .

X: *Parece*, ¿Me estás diciendo que parece más la dimensión que el hecho real?

E1: Sí a veces nosotros, nos asustamos de lo que puede ser, al no conocerlo. Pero luego vemos que tanto no es, ¡no es para tanto!. Una cosa sencilla y, en este caso, pues al principio unos problemillas con la, con la fibra óptica que si la comunicación no era buena, que si el programa del ordenador, pero después ya iba. En principio teníamos un micrófono. Claro para irse a un micrófono, pero no inalámbrico eso sí limitaba también porque no nos podíamos acercar, teníamos que estar pendientes, siempre pegados al micrófono. Luego ya nos han puesto un micrófono inalámbrico y eso pues facilitaba mucho todo, porque cuando los compañeros leían yo me iba pasando por la clase por ejemplo, y ellos escuchaban quien estaba hablando en ese momento. Cuando hablaban todos juntos también los escuchaba.

X: Partimos de que es una niña con necesidades educativas especiales y específicas, ¿me estás diciendo?

E1: Específicas. Y que necesita los medios adecuados.

X: Bien, has dicho que noooo has trabajado con situaciones similares

E1: No

X: Bien, pues sí que se sobresa un poco el sistema. ¿no? ¿del sistema educativo? Tal vez porque todas

E1: Yo creo que sí.

X: Todas las necesidades educativas están ya muy tipi, tipificadas.

E1.: Sí, muy tipificadas.

X.: Incluso sobredotación.

E1: Esto es un caso un poco particular por el caso y por los sistemas empleados también Bueno quedan lo que se necesitabannn para este caso, los adecuados y pudimos disponer de ellos gracias también pues al interés de la familia, del ayuntamiento y del centro, porque era un centro que contaba conn y cuenta con muy poquitos ordenadores. La mitad que no funcionan, ordenadores ya antiguos, que este es otro motivo que tampoco los programas según el ordenador el modelo uno funcionaba mejor o peor. Yyy

el centro ha puesto un ordenador a disposición de la clase. Ese ordenador estaba en la clase todo el día, no se podía sacar para el aula de informática y el aula de informática se quedó con nada y menos. Pero que el centro no puso ningún impedimento, ni para la fibra ni para el ordenador, nada.

X: ¿Tenías información sobre las respuestas? Una respuesta educativa. ¿qué se habría dado en situaciones similares?

E!: ¡ No!, yo aquí no tenía. Esto fue el primer caso y la primera y la primera vez que yo lo vi y el primer caso que conozco.

X: Entonces, no te habías planteado, ¿cómo se podrían atender a niños que no asisten al colegio...?

E1: ¡No!, no me lo propuse. A menos que fuese la asistencia como sé que en los centros, por lo menos en la mayoría, y por los que yo he pasado los medios son escasos. Medios informáticos menos, a pesar de que prometen ordenadores y demás, que no los hay, que no funcionan eso ni se me había pasado por la cabeza.

X: ¿Qué representó entonces o qué representa el aula?. Es decir, el aula para MMM.

E1: Sí.

X: No es una presencia física, pero ¿qué representa?

E1: Pues representa el no perder el contacto con sus compañeros, con la clase, con los maestros, con el mundo escolar. Pues es en definitiva su mundo, sus amistades, y mantenerlos siempre ahí. Ellos, los compañeros saben que MMM que está, que es una compañera más, que trabaja, que sigue ahí y también de vez en cuando iban por su casa, ¿umm? a visitarla, a comentar las cosas de clase. Ella cuando yo iba también comentaba lo que había dicho fulanito, menganito, o lo que hizo, o si me había oído echarle alguna bronquilla alguno, emm también la comentaba. O sea que estaba al día. Sabía lo que pasaba en la clase en todo momento .

X: Me estás diciendo que hay un mundo de relaciones

E!: ¡Sí , sí , sí ¡ Mantiene las relaciones.

X: ¿Se habrá producido alguna ruptura?

E1: Desde el momento en que ya dejó e asistir a clase pues sí, porque además es que se olvida, No se olvida, pero al no ver la presencia física, pues uno lo va dejando. Sí, saben que está , que está en el pueblo, pero ya está. En cambio así no, porque la tenemos allí todos los días. Incluso ellos, al principio, en el ordenador, cuando lleva un ratito sin mover la pantalla, se queda negra. Entonces no se ve la imagen y ellos mismos son los que decían: ¡ maestra! ¡ e la pantalla! Eran ellos los que llamaban para verla, para seguir allí. Y después de los primeros días todos siguieron normal. Era como uno más.

X: Háblame un poco de los aspectos emotivos, de los aspectos ummm afectivo – sociales a partir de este momento, a partir de la ... [

E1: Pues mira ... [

X: A partir de la de la puesta en marcha de que ella se siente en la clase y tiene la respuesta de sus compañeros.

E1: ¡Sí!, para ella ha sido esto primero como la novedad de poder verlos, poder oírlos. Después de tanto tiempo y con algo que no se contaba, pues a ella le ha sentado bien esto y a los compañeros pues también por lo que decíamos antes: que se sigue manteniendo una relación. Están ahí, luego aparte de que cuando ella ya puede salir, salen por la calle o no, pero saben que está. La oyen, no es como algo que se queda ahí: teníamos una compañera el año pasado que... ¡No! : sigue ahí. Sigue ahí este año y sigue con ellos.

X: Me estás diciendo que esto se inicia mas o menos en torno a ... después de Navidad.

E1: Sí, después de Navidad.

X: El primer tiempo, ¿cómo tuvo contacto?

E!: El primer tiempo no tuvo contacto.

X: ¿No tuvo contacto visual?

E!: ¡No!, visual ni de otra forma

X: Tú notaste, ¿qué notaste entre los dos?. ¿entre el primer trimestre y cuando se pone laaa?

E!: Bueno, entre el primero y el segundo, entre el primer trimestre cuando no teníamos, de vez en cuando, como yo iba también por las tardes a su casa por eso ahí la relación es un poquito más estrecha. La tarea que tenía pendiente yo la llevaba también a clase y cuando había que leerla, yo la leía.

X: Me refiero a la parte afectiva.

E!: Sí. Pero yo me refiero para que ellos recordaran.

X: ¡Ah!, ¡ya!

E!: Pero en ese momento, aunque yo les lea esto lo ha hecho vuestra compañera y os voy a leer. No es lo mismo que yo lo lea que lo lea la compañera, aunque lo lea a través de la pantalla, porque lo está leyendo ella, que eso fue lo que pasó después. Yo la leía dice síii, ¡ah bueno! esto es de la compañera, ¡Bueno, vale y ya está! ¡Pasaban!, no pasaba nada más. Otra cosa es cuando ya lo leía ella y la veían. Pues además están escuchando porque si no no se oye bien. Están callitos escuchando a ver que es lo que hay y lo comentamos. Para ella también, porque aunque yo le diga a ella he leído esto en clase, se sentía un poco contentilla ¡claro!, porque es su trabajo que se ha leído, pero falta eso, falta esa relación más directa.

X: Entonces, ¿la experiencia palia?, ¿palia eso?

E!: Sí

X: ¿Lo supera?

E!.: Sí.

X: Al primer trimestre que simplemente[

E!: Sí

X: Simplemente leías el trabajo que ella te había mandado.

E!: ¡Sí!, pero cuando no ves a la persona yyy o deja de verla durante un tiempo aunque lo leas es para recordarles algo, pero ellos no lo veían, ¡Bueno sí!, ¡es un trabajo! Pero ¡ya está!. Saben que está ahí par no olvidarse de ella, pero se sigue trabajando Ya, cuando la ven, es distinto,. Lo que te decía antes: los primeros días, ¡ la novedad! y e!!! ¡mira!, ¿cómo estás? y donde estás y como se sienta y cómo no se sienta y que hay ahí detrás que se ve. Pero después ya era algo normal Y era como si tuviera uno sus sitio con su mochila, con con todo .

X: Bienn

E!: ¿Qué cuento más? A ver pregunta.

X: Ella, además de la parte, la parteee académica que es la que se está recibiendo

E!: ¡Hjí, hjí!

X: ¿ Habla de su vida, de si estudia, con sus compañeros? ¡Cuéntame!

E!: Con sus compañeros ¡no!, de lo que a ella le ha pasado ¡no!

X: No tiene que ser de lo que le ha pasado

E!: De lo que quiere ser, de lo que quiere ser de mayor, de o que hace, de a ¿dónde ha ido? Por ejemplo en las fiestas del pueblo, las tradiciones que han tenido, el pucherico, que van a un campo a comerse allí los bocadillos, a comer allí las chucherías. Ella venía de Madrid porque tenía que ir a una revisión y venía pensando en los puchericos. En que se iba esa tarde a.. a la fiesta y y muy contenta ella. Ella sigue con su vida normal.

X: Ella ¿habla con sus compañeros de su vida normal?

E1: Sí, sí, sí y de lo que hacen. Ahora por cierto este año, que está ya en el instituto, me cuenta lo que le pasa, lo que hace, lo que no hace, quien ll se mete más con ella. Como todos. Y a veces viene un poquillo, porque se han metido con ella, con algunas cosas. Los niños son crueles. Y a mí, ya me comentaba antes, de más pequeña, cuando estaba en la escuela, cuando usaba gafas, cuando empezó a perder la vista, lo que hacen todos los niños: si me llamaban gafotas, que se metían con ella por el aspecto físico. Y luego ya (toce) eso ya lo tiene superado. Ya no se metían con ella con eso, pero siguen haciendo como todos los niños, haciendo bromas pesadas, y ella como a todos le gusta o no le gusta. Pero una niña normal.

X: La pregunta es el medio, el medio de tener contacto a través de la técnica, de la tecnología. ¿le permite a ella hablar de sus temas?

E1: Sí, sí si y contar y dar su opinión y lo que le parece y lo que no le parece. Sí Sí Sí como todos, Como si estuviese allí, solamente que no era, era visualmente.

X.: Vuelvo a hacerte la pregunta anterior, respecto al tema, ¿el primer trimestre le limitó?

E1: En el primer trimestre ¡ sí!, claro. En el primer trimestre era lo que como te decía aunque leyeras algo, los demás se quedaban como bueno, sí, un trabajo que he hecho, sigue trabajando, *sí, pero que esto...*

X: En el momento en que ella quiere contar algo, ¿te lo dice a ti para que se lo dijeras a...?, ¿no?

E1: Sí, sí pero nada más. Yo noo, y ni siquiera ella en un momento dee, cuando no tenía este contacto, pues tampoco decía dile esto a mis compañeros, ¡No!

X.: ... [Hay un aislamiento, ¿me estás diciendo?

E1: Sí, sí. Y se queda como más mas independiente una cosa de la otra

X: O sea que...[

E1: Como ummm...[

X: Casi crea vínculo de vida.

E1: En este caso yo leía porque coincidía. Se daba la circunstancia que yo era su tutora y era yo la que iba por las tardes a su casa. Si yo no soy su tutora, pues no habría ni eso. ¡Supongo!. Y aunque envasen ni por correo, alguien llevase allí unos folios con su tarea, pues no es lo mismo. Falta ese, faltaría ese hilo conductor.

X: ¿Cómo lo valoras?

E1: Yo muy positivamente

X: ¿Estás satisfecha de...?

E1: Yo, muy satisfecha y además yo cuento con

X: En la que has aportado...

E1: Sí, sí si con los medios, con la tecnología, con lo que le han aportado también la otra organización, la ONCE, le ha facilitado mucho la tarea por, con las láminas, con material que yo necesitaba, con los programas.

X: Sí, pero esto ya es su problema añadido, su invidencia.

E1: Sí, no pero eso es debido a su invidencia, necesita todo esto, si no tiene todo esto, pues se queda todo muy restringido. Sería todo ... No sé cómo sería en realidad.

X: Sí, pero en una situación normal de que viera, ¿se hubiera aislado por su enfermedad?

E1: Sí, también, también Sí sí ya tentiendo

X: Además se le añade el medio de trabajar que es ... [

E1: Además de ella estar limitada por la enfermedad, sea la que sea, que tendría que estar en su casa, por su tipo de enfermedad, estaría más limitada todavía. Y está mas limitada.

X: Muy bien, pasemos a los contextos, en donde tiene lugar esta experiencia, este entramado.

E1: En el colegio, en el aula del colegio, todo se encuentra en la misma clase, donde teníamos el ordenador. Y en la casa, en la casa de la niña. A través de la fibra óptica, que se instaló, que después ya se ha - unos meses más tarde se puso la ADSL: Luego te cuento como seguimos ahora, si quieres.

X: Además del aula, el centro ¿se vio implicado?

E1: ¡Sí, claro!

X: Me refiero como escenario

E1: Sí, sí, el centro se ve implicado:

X: Me refiero como escenario, sería la casa, me estás diciendo.

E1: El centro y el aula.

X: ¿Y habría que añadir el aula hospitalaria?

E1: Yoo, por lo que a mí

X: Parece que estuviese completo.

E1: Por lo que a mí respecta, en ese aspecto,

X: Cuando ella, digo, para que ella hubiera podido seguir esto en el hospital.

E1: En ese caso sí. Si en el hospital tuviese una conexión o una conexión a internet por ejemplo, como es el caso, pues sin ningún problema.

X: ¿Hubiera podido seguir?

E1: Sí, sí, en cualquier lugar. En este caso, la niña estaba en su casa y se comunicaba con el colegio, pero si está en el hospital, puede comunicarse igual con el colegio Y si está en otro sitio

X: Si no se comunica es porque está cortada la vía

E1: Sí

X: ¿No porque no pueda ser?

E1: Sí, sí. Por mi parte al medio o alguien que no ha puesto el medio. Decíamos que el escenario era la casa, el colegio, concretamente el aula, de momento. Y los días que ella no podía asistir, que tenía que ir a sus sesiones, que estaba en el hospital, pues esos días podría comunicarse también con el colegio. Sin ningún problema: con los nuevos sistemas que hay, conectando el ordenador. Ella podía asistir a las clases como cualquier otro niño. El problema ya no era del colegio ni, en este caso, ya no se conectaba con la clase pues sería por problema del hospital.

X: Me está contando que podría abrirse el mundo

E1: Sí, sí,

X: El mundo de posibilidades, cuando ella está en el hospital, ¿también?

E1: Por supuesto

X: Podría estar asistiendo exactamente igual.

E1: Exactamente igual, exactamente igual.

X: Vamos, ¿siempre que el tratamiento se lo permitiera?

E1: Sí, bueno. Dependiendo del momento. Pero sí, pero sí que por los problemas, por los medios ella podría estar - da igual - en su casa, en el hospital, en cualquier sitio. Puede estar asistiendo exactamente igual a clase.

X: Hablemos de la casa, pues los signos positivos, las dificultades, las posibilidades, las exigencias que hubo de haber para que pudiera tener respuesta desde la casa.

E1. Bueno en la casa aparte

X: Lo que tú conozcas

E1. Sí, lo que yo conozco. Desde el momento en que yo llegué y en los medios que ya lo estamos diciendo continuamente que son lo fundamental. Y cuando yo llegué pues la niña, en este caso que era una esponja. Estaba deseando ¡eso!: llegar, como seguir

estudiando, seguir asistiendo a sus clases, primero solamente con mi presencia allí, con alguien que le siguiese los temas, el temario del curso, para que no perdiese el curso. Y primero con eso. Y además que se veía que la niña tenía ganas de aprender, que era una esponja. Cuando ya nos conectamos, ya era otra vida. Ya, cuando ya nos conectamos con los sistemas, después de navidades, porque aparte de las sesiones que teníamos nosotros por las tardes, ella lo que decíamos antes: veía a sus compañeros, asistía a clase por la mañana, su clase normal, de nueve a una y media, con su hora de recreo. Algunas clases, por ejemplo, educación física, en ese momento nos no nos conectábamos porque ella no podía. Entonces lo que hacíamos, se decía, bueno, ahora voy a ir haciendo los ejercicios. Ella seguía allí, a la vuelta de educación física volvíamos a conectarnos otra vez.

X: Y. ¿necesita algún ...en la casa para poder llevar todo este montaje?

E1: En la casa para ayudarle, en los primeros días

X: Para ayudarle al al sistema técnico o ¿por ella misma puede?

E1: En los primeros días con, la novedad, como con todo. Eso lo necesitamos también nosotros, cuando estamos aprendiendo a usar, a lo mejor, algún programa. Eso sí. Pero después ya estaba, simplemente ¡ella!

X: Ella allí ¿autónoma?

E1: ¿Autónoma?: ¡Sí!

X: Y me puedes describir si, el lugar físico donde ella se sienta en la

E1: Yo, ¿si lo conozco yo?

X: Sí.

E1: Sí, sí. Ella se sienta en un lugar muy amplio, con una tiene una gran mesa, con su ordenador allí, con su impresora también su impresora, porque necesitaba imprimir tareas escritas también las hacía y las imprimía y luego me las entregaba o las mandaba directamente al colegio. Con el ordenador. Allí lo corregíamos también en directo, con los demás compañeros. Y enn vamos que con los medios que cuenta, ¡sí! Son adecuados, yo creo estupendos. Y ella, después de que empezó a saber manejar el ordenador al principio, se enfadaba, normal. No no les salían las cosas bien, Pero eso como todos con la práctica. Y ahora se lo recuerdo yo de vez en cuando. ¿Te recuerdas los enfados que pillabas cuando no salía? ¡Uf, sí! Y con la práctica va estupendamente.

X: Ahora: el concepto del centro, no del aula, sino del centro.

E1: El centro en este caso la verdad es que e este caso se ha portado estupendamente. Porque después de pasar por algunos centros y recorrer algunos, hay de todo en la viña del señor. El centro no ha puesto nunca ningún impedimento, mas siempre ¡claro! Cuando se les propuso el que el el ordenador, que se necesitaba un ordenador se miran un poquillo. Porque ¿qué hacemos con el ordenador? ¿Y los demás de la clase de informática porque es que aquí hay muy poquitos ordenadores. Muchos niños, muy poquitos ordenadores. Y la mitad no funcionan. A parte de que todos son viejos ya. Ya están anticuados. Pero claro, en este caso pues sí. Se puso un ordenador, los demás se quedaron. Bueno hubo un momento que quedaron solamente con tres ordenadores. ¡Para que te hagas una idea!

X: El centro, conoce

E1: El centro conoce el problema y ha puesto todo lo que podía de su parte. ¡Claro!, es que le costaba un poquillo de trabajo y ¡pero bueno! Que han visto por lo que era y no ha habido ningún problema, por lo menos yo no tengo noticias de ninguno. Además que se habían pedido a la Consejería, se pidió también el ordenador, los medios y ¡claro!, decían que sí, que se mandarían, pero que, por cierto, todavía estamos esperando ponerlo, desde el año pasado. Y que mientras tanto, pues que pusiésemos lo del centro. Claro, se puso el del centro. Pero esto supuso que de los poquitos que había, se

quedaron con uno menos. Y llegó un momento, hubo un día que había solamente tres ordenadores operativos, para toda una clase.

X: El escenario del aula

E1: El escenario del aula (Ujjjm) Teníamos el ordenador eee delante, enfocado hacia l. Hacia la clase y el micrófono, primero era un micrófono fijo. Eso sí, te limitaba mucho porque tenías, si no, no oías. Tenías que estar ahí a lado. Si tenías que escribir algo en la p7zorra, pues tenías que dejar el micrófono. No podían oír a los compañeros, Si alguno por ejemplo, tenía que leer, estaba leyendo algo, para que ella fuese escuchando el l l texto, tenía que levantarse. Ts eso es muchoo, mucho ajetreo, mucho tiempo. Luego ya tuvimos un micrófono inalámbrico y eso ya facilita mucho las cosas porque de cualquier sitio del aula, pues puedes comunicar. Oye perfectamente. Yyyy ¿qué más?. El ordenador de frente para que la vieses también los compañeros, y todo estupendamente.

X: Bien se requeriría, se requeriría algún, alguna clase de entrenamiento, de formación, de asesoramiento tanto en la casa .

E1: Sí

X: En el centro, ¿cómo son? Pues descríbeme. ¿Y en el aula?.

E1: ¿En el centro?

X: ¿Preveías a que funcionara completamente?

E1: En el centro no necesit [

X: ¿Qué se requeriría para que funcionara completamente?

E1.Las personas, por ejemplo en la casa, tienen que saber como funciona el ll, la el programa para poder comunicarse ¿unm? Pero vamos, son cuatro cosas básicas.

X: Sí, pero ¿hay dificultad excesiva?

E1:¡No, no, no hay dificultad! Aunque uno no se haya puesto nunca, simplemente ponerse, que al principio nos parece mucho, es ¿ Y este progrma?, ¿cómo funciona?, y hablar, pero son cuatro cosillas, que luego ya. Y echas un par de veces es coser y cantar. Y en la clase Eso en la casa para saber como funciona. Y en la clase lo mismo: el maestro que estéee enn en esa clase, pues a ver cómo funciona. Simplemente encender el ordenador y encender el programa.

X: Hubo alguien que os asesorara, ooo el funcionamiento, oo

E1: Bueno yo como ya sabía como funcionaba el programa, No tenía más chiste. Simplemente con encender el ordenador ya estaba. Y para recibir la, lo que ella nos mandaba, por ejemplo la tara que nos mandaba, para recibirla y leerla pues abrirla. Son ¡muy sencillo! Luego había un muchacho, del pueblo, el informático del pueblo, que era el que estaba - de vez en cuando - entre el ordenador en su casa y el del colegio, porque a veces se iba, sobre todo al principio, se iba la comunicación, o se bloqueaba, no sabíamos que pasaba Ni reiniciando el ordenador no funcionaba, Y entonces pues el muchacho iba a ver que es lo que pasaba.

X: Hay un período, por así decirlo ¿ conflictivo ?

E1: Sí, al principio - sobre todo - porque no hayy , ¡claro! Los ordenadores que mmm son viejos a lo mejor y según comentaba el muchacho, que yo de técnica ¡ya nooo!

X: Sí, sí, sí.

E1: Yo, solamente cómo funciona y ya está. Pero ¿porqué? Y decía que algunos que no soportaban algunos, algunas cosillas, entonces que por eso se podía bloquear. Y en otra ocasión, nos apareció por ejemplo, la imagen de ella boca abajo. Y la tuvieron así durante una semana. Porque se veía. y eso de algo que no funcionaba bien o en uno o en otro.

X: Bien.

E1: Pero salvando eso, salvando los primeros tiempos, después ya ni eso, no se si sería también por la fibra óptica. No lo sé

X: sí, sí.

E1: Pero que, bueno, en este caso fue fibra óptica porque no había la ADSL, aquí en el pueblo, que ahora ya está la ADSL y ahora ya..

X: Bien, *vemos que están además las necesidades educativas especiales.*

E1: Sí, sí

X: Y la niña a través de la tecnología, en este caso ¿Qué se puede mejorar?. Me estás comentando que no hay ninguna dificultad en el montaje.

E1: ¡No!, no la hay, bueno. En este caso hubo más dificultad por la fibra óptica, porque había que montarlo, montar los cables, el problemaaa económico. ¡Como todo!. Pero que ahora que, por ejemplo, aquí que está ya, ya ha llegado al pueblo laaa ADSL, todo esto se suprimiría y sería como en este caso, conectar desde el colegio directamente, sin mas problemas. Es poner otro ordenador, otra línea, bueno la misma línea y ya está. Sin más problemas. En este caso, el problema era el montaje de la fibra óptica. Lleva más tiempo, por eso se tardó mucho más en en conectarse, que si llegaban los cables, que si no llegaban, que si los papeles. Por todo esto.

X: Y en todo este proceso de , en esta línea - podríamos decirle - de respuesta aaa a la alumna,

E1: Hjí

X: Sobre respuesta educativa a la alumna, bajo esta situación, me imagino que el sistema educativo ¿interviene? Es decir está la Inspección, está Ordenación Educativa, en este caso ¿Cuál es la respuesta de la administración? De lo que tu conozcas ¿cómo responde la administración ante la respuesta a estas necesidades educativas especiales. Porque claro, hemos visto que no es una necesidad educativa especial de la tipología clásica.

E1: No.

X: Porque ¿con una adaptación interna?

E1: ¿No!, no no es u [

X: Sensorial, física o ooo mental o conductual o de sobredotación sino – hemos dicho - que sobresale al propio, al propio

E1: Las típicas necesidades

X: Exactamente. Entonces ahí ...[

E1.: Más necesidad.

X.: Esta decisión es tomada, pero ¿debería o debe tener respaldo de la administración? Intervendría la Inspección, es decir, el propio sistema educativo *que interviene.*

E1: Sí, ante esto yoo , en realidad en lo que se refiere al colegio umm, yo me limitaba al aula, lo que ponían, yo hacía mi tarea, mi trabajo. Pero sí queee, lo que yo he oído que sí que la administración no ha puesto impedimento. ¡Eso sí!, ¡con calma! Por ejemplo en el caso de los ordenadores, que sí, que sí, que se pongan lo ordenador, que ya ellos darán ell, mandarán el , mandarán el dinero para comprar otro Mientras tanto que se usen esos. Pero claro, las cosas de palacio van despacio, Entonces el ordenador todavía no llegó. Problemas no han puesto ninguno.

X: Es decir, la respuesta es a... ¿está con el visto bueno de la administración?

E1: Sí con el visto bueno de la administración. Sólo que la administración decía: ¡vais haciendo que nosotros ya llegaremos!

X: La Inspección ha intervenido en algún momento que tú sepas.

E1: Que yo sepa, sé -por lo que me han comentado- que se ha llamado desde el colegio. Por ejemplo se ha llamado para decir a ver qué hacían, si con el ordenador, con los micrófonos, que ha llamado la Inspección, que no han puesto impedimentos. Sólo que lo que te decía antes:

X: ¿Ha habido algún seguimiento por...?

E1: Sé que la madre, por ejemplo, los padres que han estado también continuamente con la, con la Consejería, hablando con ella, insistiendo. Que la verdad tiene su mérito. Que yo no se si no hubiesen insistido tanto, pues a lo mejor se dejaría correr

X: ¿Consideras, entonces, que ha habido una insistencia por parte de la familia para que la respuesta se haya dado?

E1: Sí, sí sí. Yo creo que sí.

X: ¿Ha habido algún seguimiento por parte de la Inspección, de Ordenación Educativa,

E1: ¿Seguimiento?

X: Bueno, ¿ha habido una valoración?, ¿a término?

E1: Bueno, la verdad es

X: ¿Si ha merecido la pena, ooo ?

E1: La valoración que hemos hecho por el colegio sí ha sido positiva, porque la niña no se ha hecho como se dice: ¡bueno!, ¡pobrecita!, como está así vamos a dejarla, vamos a pasarla, ¡No!, a la niña, en ningún momento se le ha pasado la mano por encima. Ha hecho como los demás compañeros. Exactamente lo mismo, con sus limitaciones pero

X: Y habéis valorado en el centro la respuesta dada

E1: Sí, sí: Que sí, ha merecido la pena y ha sido positivo. Y yo lo veo que por mí y por la niña, que ha sido muy positivo.

X: Y había personas, compañero reticentes a unnn ¿han visto la luz a partir de ...?

E1: ¡No!., la verdad es que no. No había reticentes, no había. Solamente que algún compañero decía: ¡Esto es un rollo! - lo del ordenador - porque esto ¿como se hace?

Bueno, yo lo enciendo, pero que yo no sé cómo va, no sé como es. Cuando se va la imagen, no se bloquea porque no sé cómo hacerlo. Y entonces, ¡claro!, como eso supone, además si no lo entiendes un poquillo, perdías bastante tiempo. Eso, una hora de clase se va enseguida

X: ¿Me estás comentando que hay una (*intervención, repercusión*) en el sistema?

E1: .Ahora ella, este año va al Instituto. Al Instituto, pero este año asiste ya a a clase

X: ¿Físicamente?

E1: Asiste a clase, tiene su ordenador. Yo no sé como lo tiene allí, pero tiene su ordenador para hacer la tarea directamente allí. Ella no puede escribirla, pero tiene que teclearla. Lo escribe en el ordenador. Y luego en casa pues se lleva su tarea. Yo si voy yendo allí, pero –claro- este año ya cambia un poco, ya tiene más profesores, implicados. No es lo mismo que el año pasado. Ya, a partir del supone un cambio de primaria a secundaria, ya supone un cambio para ellos. En su caso, también más.

X: Va en este línea progresiva de respuesta. Hemos situado a la administración, a la Inspección. Y en el otro extremo está el alumno. Me has dicho que es una esponja.

E1.: Es una esponja.

X.: ¿Se hizo una valoración sobre líneas posibilidades que tenía la alumna para poder responder a este reto?

E1.: ¿Una valoración? No.

X.: No digo por escrito, pero..., [

E1: No, la niña se conocía ya. Ya se sabía, de antes, que era una niña que había sido siempre muy buena estudiante, con mucho interés, que le gustaba aprender. Entonces cuando yo llegué, que ya llevaba un tiempo sin asistir a clase, yo iba por las tardes allí y la niña, sí es verdad, era una esponja. Y se veía con ganas de aprender: todo lo que le decías era poco, y más. Y se le quedaba todo muy fácilmente, se veía el interés que tenía. Pero y estaba deseando que llegase un día en que íbamos para continuar se le hacían tarde y le tardaban pasar en una semana y su mejor día, era cuando ya empezábamos a ir.

X: ¿Se le ha notado?

E1: Y sí se le ha notado, porque ha seguido, no ha perdido el curso, le daba las vueltas a algunos cuantos porque hay personas que decían ¡uy no!, es que como no puede ir a clase, y como no ve, pues ¡no!, se ha quedado estancada, Dices: ¡no!, ¡no!, ni mucho menos y le ha dado varias vueltas a algunos de los que sí van a clase y estudiaban supuestamente, que no tenía ninguna. Y se ha visto ha ido progresando, ha ido como un curso normal. Ha seguido su curso. Y siempre sin pasar la mano por encima, como decían algunos: por pena, por compasión. ¡No, no!. Más que te cuento.

X: Bueno, pues nada, estoy en este, en esta línea de administración. Están los profesionales que intervienen entre medias.

E1: Sí, pues ya te digo en el colegio problemas no ha habido ninguno para poner el sistema, los que estábamos allí con ella pues había algún compañero que la informática, pues no era su fuerte y no sabía como funcionaba, como sobre todo al principio se bloqueaba mucho el ordenador o se cortaba la comunicación. Pues claro cuando se cortaba, se cortaba.

X: Sí, ¿pero hubo retenciones?

E1: No, retenciones no.

X: Para poder

E1: La verdad es que no .

X: ¿Qué profesores o qué profesoras intervienen? Además de ti.

E1: Pues aquí intervinieron los profesores del aula, los profesores del curso, Sin mas porque era eso, era un niño más del curso, un alumno más.

X: ¿Sigues casi todas las materias? entonces

E1.: En algunas no. Por ejemplo educación física no, porque no tiene objeto. En música era un poquillo mas, mmm difícil porque pasaba lo mimo. El compañero, cuando se bloqueaba el ordenador, pues se bloqueaba. Al principio quella decía que no escuchaba bien tampoco, porque no teníamos el micrófono inalámbrico. Entonces y claro. Y estas son cosas que por ejemplo si el micrófono *no va bien*, había que recargarlo. hay que estar un poco pendiente de, de las del material, porque si no, si el micrófono no está cargado, no se oye. Entonces sería perder la clase porque no oyes.

X: Sí, sí, pero *que hubo*

E1: Eso estar atentos un poco a

X: La respuesta profesional, también, la respuesta docente, ¿qué otros profesionales al margen, se requieren, de en la experiencia?

E1: Aquí el informático que era el que se encargaba de ir a aun la, a la casa a ver queé es lo que pasaba con el programa. Claro, los demás no somos expertos en informática, ni en programas. Sabemos usarlos y ya está Pero en cómo funcionan o porqué no funcionan eso ya, es harina de otro costal .

X: El informático, ¿te refieres?

E1: Sí, el informático es una persona que sepa. Yo es que, nosotros que no tenemos idea de informática, solamente de usar los programas, pero no hay otra cosa. Entonces, a lo mejor son cosas muy sencillas

X: Pero, para eso está.

E1: Pero que no lo sabemos. Entonces, hay personas o compañeros que les gusta esto y hacen maravillas con el ordenador. Te solucionan un problema en menos de lo que canta un gallo,

X: Sí, sí, pero eso ya , bueno, es habilidad.

E1: Yo en lugar de solucionarlo, lo descompondría, haría algún *desaguisado*.

X: Y además del informático ¿quien interviene?

E1: Y las personas que están usando los programas. Ya tenemos a un lado la persona que lo necesita y el otro la que la le está ayudando: los dos extremos y en medio el técnico por si hay algún problemilla, algún problema técnico.

X: Muy bien. Bueno, vamos a seguir con la técnica.

E1: Hhi

X: Vamos a ver, la instalación ya me has hablado que se pone una línea de fibra óptica.

E1: Sí, sí. Que se ha llevado su tiempo por cuestiones de presupuesto, cuestiones económicas y luego por la instalación.

X: Hay qué distancia ¿qué distancia hay desde la casa al colegio?

E1: No lo sé.

X: Pero, ¿aproximadamente?

E1: Soy de letras (se da una carcajada).

X: ¿Eres de letras!

E1: No lo sé

X: ¿Está cerca?

E1. Es cerca sí, pero yo no sé cuanta hay.

X: El pupitre virtual. Hablemos del pupitre virtual en este caso porque me estás hablando que MMM asiste a clase

E1: ¿El pupitre virtual?

X: Pupitre virtual, ¿asiste a clase?

E1: Sí.

X: ¡Descríbemelo!

E1: Está encima de un armario mmm, bueno en un armario quemmm a nivel de la cintura, detrás de la pizarra mas o menos. Allí encima de frente a toda la clase. Ese el pupitre virtual.

X: Me quieres decir que toda la clase ¿lo está viendo?

E1: Sí, si si toda la clase lo está viendo. No es que esté de lado ni mucho menos. ¡No! Los demás compañeros están sentados en una clase tradicional, pero ella en el ordenador, está de frente para que la puedan ver todos. ¡Y la oyen todos! Umm. Y los altavoces son colocados también al frente Algunas mañanas cuando llegábamos y entrábamos a las nueve, alguno que entraba la primera, ya se encargaba ya de darle al botón para encender el ordenador.

X: ¡eso!, los compañeros

E1. ¡Los compañeros!

X: ¿Cómo intervienen en el proceso técnico? ¿O...[...?

E1: Sí, los compañeros primero, los primeros días, con la novedad estaban un poquillo, eso, no inquietos, pero les hacía gracia, era la novedad, estaban más distraídos, umm. Al principio se iba, se va la imagen, si no se mueve la pantalla en el ordenador, pues se queda negra, se oye igual. Y si yo estoy en algún otro lado, explicando algo y no me doy cuenta, ellos decían: ¡Maestra!, ¡la pantalla! Y ya y la ponían o alguno se levantaba ya movía el ratón para que volviese a ver. Escuchar se escuchaba lo mismo, Y algunas mañanas pues cuando llegábamos, ya alguno lo encendía, o lo estaba encendiendo yo. Y si algún lunes, por ejemplo, que cuando ella tenía que ir a alguna sesión de rehabilitación o de quimioterapia. No estaba, ella con tal de, ¿y hoy no nos conectamos? Eran ellos los que lo preguntaban. Dicen: ¡Hoy no que hoy no está.!Entonces pasaban. Lo que sí luego, después de los primeros días, ya era algo normal.

X: Bien, la conexión, en caso de MMM.

E1: Bien, yo creo que bien

X: Bien, ¿ella conecta?

E1: Sí ella se conecta, ella a las nueve nos conectábamos, o empezaba uno o empezaba otra. El primero queeee ¡ya estaba! y ya aparecía la imagen.

X: ¿Qué incidencias ha habido en el proceso técnico?

E1 ¡Uy! los primeros tiempos hubo unas cuantas. Por eso que se bloquea, que se ve la imagen al revés, que no llega el sonido. Mmm Estos problemillas, que no sabíamos de que eran, como no somos técnicos, entonces era este muchacho el informático del pueblo el que iba a mirar a ver lo que pasaba. A veces llamaba la madre por teléfono. Dice: mira que no podemos conectarnos y he avisado al muchacho para que venga a ver que es lo que pasa, y al ratito viene, que ya estamos. Yo lo dejaba encendido, se prueba. Por eso que al principio sí, se perdía entre comillas un poco de tiempo. Porque todo esto sucedía en horario escolar, en horario de clases. Entonces si suena el teléfono, Para avisar, tienes que salir, tienes que volver. Dice, bueno ahora probamos a reiniciar el ordenador. Pues todo eso lleva su tiempo que parece que no.

X: ¿El montaje determinaba mucho en estos primeros días?

E1: Mucho no, porque ll, como yo ya contaba con lo que podía ser. Entonces ya, si te pillas a lo mejor de sorpresa, pues claro, a lo mejor depende. Te deja, depende de cómo estés con la clase o como tú ya sabes con quien cuentas, a qué hora cuentas y lo que puede pasar. Entonces ya estás, un poco sobre aviso y, salvas la dificultad un poquillo mejor, quizá no te pilla desprevenido, o sin saber qué hacer.

X.- Bueno después de la descripción técnica, viene un poco, la organización.

E1. Por ejemplo ahora te digo Cuando había algún problema con el ordenador pues se apaga. se reinicia, pero como sabemos que eso llevaba su tiempo, mientras sólo se reiniciaba y más lento, que era antiguo, más lento seguíamos con la clase normal- Que que alguien que a lo mejor no está puesto pues está esperando a ver esto porqué no funciona, a ver lo que tarda. Pero mientras se ponía, seguíamos. Yo, ya conocía un poquillo, ya no, ya no supone tanto.

X: Bueno, pues pasemos al punto de la (*intervención/ organización*) más educativa. Es decir: ¿Cómo la estructurabas tú, para que haya un orden? ¿Para que haya un orden en el objetivo que perseguimos? Es decir, ¿en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en su proceso de escolarización, en su proceso de evaluación y en las intervenciones?

E1.- ¡A ver! Yo lo veo muy sencillo entre comillas. Será porque como lo he hecho yo, pues me parece que fue todo, ¡pues eso! De lo más sencillo. Después de contar con los medios, con la técnica, y a disposición. Pues la niña seguía el curso normal, Hacía sus tareas como todos los demás y no se le pasó nada por alto por el hecho de estar en esta situación ni mucho menos. También contamos con que yo, que como era la tutora, sabía lo que les exigía en todo momento y lo que les iba a pedir. Entonces ella hacía sus tareas, sus controles, sus evaluaciones, como todos. Al principio, como ya decía antes. Pues al principio lo hacíamos oral, oralmente. Cuando ya fue cogiendo más confianza con su ordenador, y con todo, pues lo hacía por escrito. Primero, unas veces en su casa, cuando yo iba por las tardes. Yo tenía que preparar el control o el examen para ella, o las tareas. No como los otros. Yo lo tengo que escribir aparte, y adaptarlo a ella para que su... el ordenador lo pueda leer. Y para que pueda ir contestándolo. Si era por ejemplo, alguna fotocopia que yo podi...tenía que llevar. Tenía que retocar la fotocopia, para que el ordenador se lo pudiese leer bien. Luego, eso es una tarea aparte. Pero exactamente lo mismo que hacían los demás hacía ella. Por ejemplo en el caso de la evaluación o de algunos controles, que hacíamos algunos temas, ella lo hacía en su casa. Yo se lo llevaba. Y otras veces se lo mandaba directamente del colegio. Cuando lo hacíamos entre todos, pues ejemplo alguna sorpresilla, algún control sorpresa, o eso. ¡Para ella también! Eran unmm...tanto para ella como para los demás. Y ella

X.- ¿Y ella a través de correo electrónico? ¿Del correo?

E1.- ¡No! Directamente le llegaba. No usábamos el correo electrónico. Usamos el programa que era el Nesmitin. Y directamente, en el momento que yo entregaba las hojas para los demás compañeros, a ella se lo enviaba por ordenador. Y ella lo recibía al momento allí. Tenía su tiempo. Ella le dábamos un poquito más de tiempo para contestar. Porque ella claro, uno lee las preguntas, visualmente y así puede...Pero ella tenía que volver hacia atrás, volver a leerlas. Entonces eso sí, se cuenta con un poco más de tiempo.

X.- Vamos a volver un poquito para atrás. Hemos hablado del pupitre virtual y ella. Hemos hablado ¿de qué elementos constituyen el pupitre?

E1.- La pantalla del ordenador y la torre y los altavoces y el micrófono y la cámara. La cámara. Aunque la cámara ella, pues no nos ve a nosotros, pero ella sí tiene que tener su cámara. O sea que nuestra cámara aunque no funcione no pasa nada, pero la suya sí. La suya por ella y por los niños, por los compañeros. Por ella porque la están viendo. ¡Bueno!, los compañeros la están viendo. Y por ella porque sabe que como la están viendo, tiene que estar de una determinada manera allí. No puede estar como ella le parezca. O como decía. Yo me subo en pijama y ya está porque no me ven. ¡No, no!

X.- Bien

E1.- Desayuno unos minutillos antes y me voy allí tal y como esté. ¡No, no! Su vida normal.

X.- Ya en el diseño de la experiencia, en la enumeración de los elementos ¿no has partido de ningún modelo previo?

E1.- ¡No, no! ¡De ninguno! Fue todo nuevito de estrenar

X.- Sí, un poco. Que no he partido de algo que estuviera experimentado.

E1: ¡Nada! Yo creo que esto fue nuevo para todos.

X.- ¿Has leído alguna literatura al respecto?

E1: ¡No, no, no, no, no!, ¡sobre esto nada!

X: ¿Y un poco laa...?

E1: ¡No! ¿Yo había usado estos programas? Sí los había usado, pero por mi cuenta. Eso de hablar con, con programas de internet. Pero así a nivel escolar ¡no! Y es una pena que no se aprovechen más. Porque en este caso hemos perdido un tiempo ahí, por la situación del pueblo. Porque al no haber la línea telefónica, la rápida, y tener que poner la fibra óptica. El esperar, el...Entonces se ha perdido mucho tiempo ahí. Pero ahora, por ejemplo, este año que ya está...Que ya tenemos internet con laa...Aquí en el pueblo, la línea rápida. Ahora yo no estoy con ella en el colegio, pero yo hablo con ella todos los días. Gracias a esto. Ella termina de su clase y por las tardes, a parte de que sigo yendo también allí. Pero después, más tarde los días que yo no voy, que no podemos...Por las tardes hablamos por internet.

X: Y esto, ¿requirió un diseño o el trabajar desde esta modalidad un trabajo previo con los alumnos?

E1.-La verdad es que no hemos hecho ninguno con los alumnos. Le hemos dicho simplemente nos van a traer un ordenador aquí. Y vamos a conectarnos con la casa deee, de vuestra compañera.

X: ¿Tenían estos niños, probablemente ordenador en la casa?

E1: Algunos sí y otros no.

X: ¿Qué no era la cosa muy generalizada?

E1: Pero de todas formas, aún los que tenían.... ¡No!, ¡no! No es generalizada. Aún así, unos sí y otros...Los que lo tenían es una novedad. ¡No por venir el ordenador en el aula!, pero por saber que ahí va aparecer una compañera.

X.- Sí, ¿sacarle provecho al ...[

E1.- Sí, sí

X.- ¿Al ordenador? ¿No es simplemente el aparato nuevo?

E1.- Sí. Ellos lo ven también aparte de eso, ven las cosas que se pueden hacer también con el ordenador. Que a distancia pueden comunicar con las personas como si estuviesen allí. Y en tiempo real. Que no es que el sonido llegue, No llegaba distorsionado, Se oía perfectamente. Se oía bien, ¡cuando se oía! ¡Al principio! Y para ellos eso fue también una novedad. Aún los que están acostumbrados al ordenador, a los juegos, a verlo, a la clase de informática, el verlo allí en la clase, y que aparece una compañera eso era una novedad. Pero simplemente con decirles, se les dijo cuando vino el ordenador, dicen: ¿Qué hace un ordenador aquí? Dicen: ¡bueno lo han traído porque vamos a conectarnos con vuestra compañera y va a seguir la clase como vosotros! Sin más. Y después ya nada. Los primeros días. Luego era algo normal.

X: Bien vamos a ver ¿cómo es el espacio de la clase? como es el espacio de la clase y ¿cómo estaban organizados los alumnos? Me explico: habrá niños en que ella tiene más contacto . Si se puede... Si tienen un sitio fijo o para ver la imagen cerca de MMM se ve desde todos los ángulos

E1: La imagen de MMM, sí se veía desde todos los ángulos.

X: ¿Con la misma claridad o con la misma...?

E1: Sí. Mas o menos igual. Sí porque no es como las pantallas TFP que según donde te sitúes lo ves mejor, o lo ves oscuro o lo ves claro. En esta pantalla, sí, se ve igual.

X: ¿Los alumnos tienen sus puestos fijos?

E1: Tienen sus puestos fijos yyy, y se ve. A ella le decíamos cómo estaba situado cada uno. Quien estaba sentado en qué sitio, al lado de quien o detrás. Para que se hiciera una idea de dónde estaban sus compañeros.

X:- Eso la descripción física de.. para que ella la conozca

E1: Eso sí se lo hacíamos. Le decíamos lo que teníamos en la clase, cómo estaban puesto, como estaba colocado. Y a ella salía y la veían ya. Pero para que ella tuviera una idea. Pero que a ella le gusta también. Y preguntaba Y ¿dónde está o cómo está? Y le decíamos si habíamos cambiado algo, para que se fije. Le hacemos la descripción del sitio.

X: Bien.

E1: Luego, cuando ya sabía, y a veces se lo encontraba al principio, porque ¡claro! el oído en este caso se va desarrollando más. Cuando leía alguno dice: ¡Va a leer este! Y decía: ¡Este es Fulanito!. Sí es Fulanito, ¿umm? Y en seguida iba reconociendo las voces de todos. Le hablaban a ella también, pero le hacían preguntas.

X: Ella, presentándose, ¿sabía la situación, de cada uno dentro del espacio, del aula?

E1: Sí a ella le habíamos hecho la descripción. Si por ejemplo ella pudiese ver ya los estaría viendo porque claro...

X: EL problema es

E1: Los estaría viendo y en el momento estaría viendo quien es el que habla. Qué es lo que está haciendo. Si alguien está levantándose o está haciendo otra cosa. Pero en su caso como no veía le describíamos cómo estaban. Y ella luego, por la voz, ya lo reconocía ¡Y corregía también! Si había preguntas que hacer y algunos por ejemplo levantaban la mano...Y ya: ¿quién responde a esto? Pues ella, ¡no levantaba la mano!, pero ella avisaba, yo les...

X: ¿Cómo avisaba?

E1.- Pues me lo decía: ¡Yo sé! o ¡yooo!. Pues entonces le decía: ¡espera cuando toque tu turno! Y ¡Ahora es tu turno!

X: ¿Le hacíais un hueco a MMM en la clase?

E1: Sí, sí. Su hueco, sólo que en lugar de ser un sitio

X: Es una manera de decirlo, ¿pero..?

E1: ¡Sí!, perro en lugar de tener su pupitre, su mesa y su silla, ella tenía su ordenador y su torre.

X: Y su hueco

E1.- ¡Sí!

X.- ¿En el espacio físico de la clase?

E1: ¡Sí y tanto! Tenía el espacio físico. Ocupaba mas o menos lo que un pupitre normal. En ese *espacio* se podría levantar

X: MMM, ¿se ha levantado? Es decir: igual que un niño se levanta. Pues para tirar un papel en un momento

E1: ¡No, ella no se levanta!

X: ¿Es respetuosa?

E1: ¡No! No ella se sienta. Ella es respetuosa y sentada. Cuando llegaba la hora del recreo se levanta, se iba. Su situación es distinta. Los niños están todos juntos en clase. Se ven, siempre hay uno que tira un papelito. O que le hace un guiño a otro. O le da un pellizco. Ella no. ¡No podía!

X: Ella tiene una descripción mental

E1.- Sí

X.- Un escenario mental de la situación clase.

E1: Sí, la tiene. Tiene una descripción dónde está cada cosa.

X: Una situación ¿la tiene?

E1: Sí. Si cambiamos alguno de sitio por ejemplo. Pues ahora ya no está. Está en otro lado. Está al lado de Fulanito, de Menganito para que ella se sitúe. Y ella también lo pregunta también, bueno lo preguntaba.

X: Sí, sí ¿lo pregunta?

E1: Sí, pero es ...[

X.- Bien, pues

(Aviso de finalización de cinta)

E1.- ¡A ver!.Seguimos. Hacemos un resumen del espacio. Tenemos la clase, los pupitres colocados de modo mas o menos tradicional. Ella con su espacio también, su torre y su ordenador ocupando el espacio. Pero de frente a la clase para que lo pudiesen ver todos. Y ella le hacemos una descripción de cómo estaban las cosas allí. Cómo estaban sentados los compañeros, lo que había, lo que no había. Cuando explicábamos algo, alguna lámina o algún mapa hacemos la descripción de lo que estábamos haciendo. Seguíamos hablando, seguíamos explicándolo. Ella después, también tenía... Que luego ella tenía sus mapas, sus láminas en relieve en casa. Entonces luego seguíamos en casa. Hacíamos lo mismo para recordarlo, con las manos para que pueda tocar y viendo como era más o menos. Que se hiciera una idea de la forma que tenía. ¡Más cosas de la clase!

X.- ¡La pizarraaa ¿cómo utilizas la pizarra?

E1.- Cuando utilizamos la pizarra, ella, vamos leyendo. Además tenemos la costumbre de leer ya lo que vamos escribiendo para saber lo que estamos haciendo.. Yyy algunas cosas que nosotros escribíamos a ella se las mandábamos ya directamente para que las fuera haciendo. Es lo que yo te decía antes. Que. preparaba en un disquet las tareas que le iba a mandar a ella. Si había algo por ejemplo, algunaaaa, algún control de algún tema sorpresa pues era sorpresa para todos. Allí no se libraba nadie. Era para los de clase y a ella se les mandaba por ordenador. Y lo que te decía yo, ellos terminaban. A ella le dábamos un poquito más de tiempo. Cuando pasaba ese tiempo y ya está. Se acabó el tiempo. Me lo mandas. ¡Y es que, no es fácil!, ¡ como esté! Lo mandaba como estaba

X.-Hablemos del tiempo. ¿Cuál es la ordenación del tiempo? El tiempo, de conexión, el horario ¿si existía? Igual que ...[

E1.- El horario era el horario escolar, el horario de clase. El tiempo, pues el tiempo, las, cada hor, cosas a sus horas. Mmn, tenía yo más horas con ella. Entonces, por ejemplo en este caso que necesitaba más tiempo para hacer algo, pues de la hora siguiente que era otra materia, ella cogía su tiempo. O a veces si lo hacíamos cuando era la hora del recreo. Ella seguía parte del recreo terminando lo que estuviese haciendo. Luego me lo enviaba, y seguíamos. Se acababa el recreo y volvíamos a la clase. Ella tenía también su pausa para su bocadillo, para estirar las piernas,

X.- ¿Qué tiempo de conexión hay entonces?, ¿Prácticamente toda la mañana?

E1.-Sí. Toda la mañana

X.- ¿Es como un horario continuado?

E1.- Sí. Salvo en el recreo que sería la pausa

X.- Y ¿salvo educación física?

E1.- Educación física. Algunas veces, como creo que era Inglés y Música. Que era lo que costaba un poquillo más. Por ejemplo en mate, con el inglés es que no oía , aunque les ponía el casset. Y a veces, claro, *eso* otro idioma. No oía bien y entonces se hace más difícil. Se hacía un poquillo más complicado.

X.- ¿Cómo sigue entonces el inglés? ¿Cómo sigue entonces el desarrollo de la materia de inglés?

E1.- En Inglés aparte. Con clases aparte. Clases particulares. Iba una persona también creo el año pasado también a ayudarle porque las clases dee, directamente era un poquillo más complicado. El maestro de inglés tampoco entendía mucho del ordenador, y decía es que esto cuando se bloquea yo lo dejo ya. Porque claro no sabía. Y él tiene solamente una hora. Entonces se le iba el tiempo. En, en, en volver a reiniciarlo. Que a veces lo reiniciabas al principio. Estoy hablando y no funcionaba tampoco. Entonces él, claro, cuando le pasaba esto, ya dejaba el ordenador .

X.- Sí, pero que el aprovechamiento del tiempo empieza la clase a las nueve, ¿se conecta...?

E1.-Y se acaba a las una y media. Algunas clases que no se podían seguir.

X.- Háblame del recreo.

E1.- ¿El recreo? Pues el recreo no

X.- Porque los otros niños se iban al recreo . ¿Y ella?

E1.- Y ella, pues se queda en su casa. Se come su bocadillo, y ya está. A veces alguno, alguno se quiere quedar.

X.- Ella ¿también se come el bocadillo?

E1: Se come el bocadillo o lo que sea. Como si fuese

X.- Entonces

E1.- ¡Claro! Como si fuese...O las galletas.

X.- Sí. Es decir, como lo hacen...[

E1.- Pues si le entraba hambre. Dice pues ahora a tomarse algo y después seguimos. Y alguno pues antes de salir, tenía algo que decirle o a última hora.

X.- Eso, ¿aprovechan el recreo como para hablar?

E1.- Alguno sí o a última hora antes de irnos. Por ejemplo antes de salir si alguien quiere decirle.. ¡Ay! ¡Quiero decirle esto! Digo: pues dícelo antes de desconectar.

X.- Porque en el recreo, por parejas ¿vamos a hablar?

E1.- Sí, sí.

X.- Ella el recreo

E1.- Si a veces nos desconectábamos. Si. Ella quería irse al cuarto de bañoIr a algo, nos desconectábamos siempre.

X.- Y desde la casa

E1.- ¡ También! Y algunos antes de salir , por ejemplo, a las una y media o a las una a veces dice: Ay que yo quiero decirle! Pues díselo. Ahora ya, ya fuera de la clase. Ya cuando se terminaba la clase: ¡comentarle algo, decirle algo!, también [^^^][por ejemplo, ejemplo. O a veces ella me decía: ¿Está por ahí Fulanito? Y dice: ¡Sí que está!. Dice: ¡Es que quiero hablar con él! Dice: ¡Vale!

X.- ¿A iniciativa de ella?, ¿no?

E1.- Sí también. O de ellos.

X.- Sí, sí, pero a iniciativa de ella, para hablar de sus cosas ¿noo?

E1.- En el recreo normalmente lo que quieren salir al patio.

X.- Sí

E1.- Y entonces alguna cosilla puntual o algún aviso, o algún recado. O esta tarde nos vemos o si vas a ir a tal sitio. Pues ¡sí! Y luego se iban al recreo y ya se iba también a su recreo. A darse una vueltecilla por la habitación o por...O a estirar un poquito las piernas. Y después ya nos volvíamos a conectar. Cuando era por ejemplo, en matemáticas. La clase de matemáticas tampoco nos conectábamos. Normalmente. Porque a veces coincidía en algunos días por la mañana que ella tenía, ella, la profesora de la ONCE, otro profesor de la Once que iba a ayudarle, a enseñarle a moverse, a hacer cosas ya por *ella*, por sí misma. Y una maestra del colegio de PT que iba a ayudarle con las matemáticas, ¿no?

X.- Sí. O sea...

E1.- Yo creo que dos días a la semana. Dos horitas a la semana a ayudarle con las matemáticas. Porque ya las matemáticas ya no es lo mismo. ¡En este caso! Si fuese otro caso pues si sería lo mismo, sería escribir, debería lo que estamos escribiendo. Pues haría las cuentas el niño en cuestión. Pero en este caso ya no podían hacer las cuentas con el ordenador. ¡Vamos que no puede teclearlas! ¡No es lo mismo! Yyy...Yo lo vi un poquillo complicado las matemáticas. Porque una cosa es que uno ve a cinco por dos diez. Y vea el diez. Y otra cosa es que tengas que retenerlo en la memoria y acordarte. Y ahora cinco por tres quince y una que me llevo dieciséis .

X.-Es decir las matemáticas se podrían, se podría decir que se salen un poco el sistema

E1.- En mi opinión .

X.- ¿De esta alternativa?

E1.- Yo creo que, que sí porque no es lo mismo de, en este caso concreto. En caso de otro niño, por ejemplo que no fuese invidente y no pudiese asistir al colegio por otros motivos: ¡no! .

X.-Sería problema, ¿por la, el problema de vista, no por el problema...[?]

E1.-Por problema de vista No por otro. Si es por otro problema ni mucho menos. Una imagen vale mas que mil palabras. Pues en otro caso no. Sería una clase más sin mas. Pero en este caso, ¿como haces tú una raíz cuadrada? Se la explicas pero es distinto. No puedes... Y retener la memoria, pues eso que esto lo hacía con el braille. Hay que tocar con las manos, ir viendo, ir mirando y eso sí se necesita más tiempo y el sistema de braille. Pues no veo yo las matemáticas de cabeza. ¡La cabeza la tiene muy bien amueblada!, ¿pero? Ya hacer una operación dee... Solamente de una cifra, de multiplicar por ejemplo, hay que estar muy bien entrenado, ¿eh?

X.- Sí porque estamos hablando del curso sexto.

E1.- De sexto Y de que en curso se ha puesto al día esta niña en muchas cosas Porque ha sido todo completamente nuevo. Desde el ordenador, los programas, el habituarse a ¡tantas cosas! Ha sido nuevo para todos y para ella más. Era eso: las ganas que tenía de seguir y de aprender. Que eso ayudaba mucho .

X.- ¿Podríamos hablar de que esto ha ido un poco por fases?

E1.- Mas que por fases yo creo que con sus aptados .

X.- Háblame de sus apartados.

E1.- ¡No!, me refiero por ejemplo en las clases. Depende de quien, de las clases que fuesen, de si se podía hablar. En este caso en concreto, por ejemplo con las matemáticas, si se podían seguir o no vía ordenador. Luego queeee, que no estaban muy al día. ¡No muy al día! Un poquito práctico con el ordenador al principio. Yo creo que esto sucedió también por la novedad, la fibra óptica, los programas, el ordenador que no era muy actual, que era antiguo y entonces tenía mas fallos.

X.- Entonces a nivel de programa de la ONCE ¿no estaba tampoco antes?

E1.- ¿Cómo dices?

X.- ¿En esta modalidad?

E1.- ¡Ah, no, no! Esto fue nuevo para ellos.

X.- ¿Todo?

E1.- ¡Todo, todo! Fue nuevo para...[

X.- ¿Todos?

E1.- Todo completamente nuevo .

X.-No es una niña que hubiera ido ya trabajando.

E1.- ¡No, no nono!

X.- ¿Su sistema braille?

E1.- ¡No! Todo nuevo. Incluso el programa de ordenador que lee, el programa que lee para...lo que ella está escribiendo, eso también fue ese año nuevo. Fue todo completamente nuevo. Contábamos con que ella había, sabía escribir a máquina y eso fue desde luego una ayuda inestimable porque a principio muy despacito. Pero con paciencia y con tiempo luego ya va cogiendo su soltura. ¿Umm? Pero todo es nuevo para todos.

X.- Es decir ¿ha tenido, lo que es una adaptación al proceso?

E1: La adaptación a todos. Y para todos también.

X.- ¿*Mutua* clase-alumna, alumna-clase?

E1.- Y maestros incluidos.

X.- ¿Incluidos maestros?

E1.- ¡Todo! ¡Para todos! Y también...¡En el centro también! Porque a veces si venía el muchacho a arreglarlo o no arreglarlo. Bueno, solía coincidir que estaba yo, no pasaba nada en clase. Llegaba a arreglar algo a ver si era de un ordenador, si era en el otro. Yo creo que aparte, lo medios estaban bien, pero cuando eran así...Si fuese por ejemplo ahora, no había ningún problema. Es conectarse y ya está . Ya no hay los problemas ordenadores viejos, o la línea que no funciona, ooo,,,¡Ningún problema! Y en caso, en otro caso que no sea por problema de vista por ejemplo se podía seguir. ¡Hombre educación física no se! Si la clase es en el patio pues no. No te llevas el ordenador al patio. Las demás clases perfectamente.

X.- El marco regular de la clase. Es decir los matices, las normas, los usos, las costumbres ¿Cómo se vive? ¿Hay cambio? Ummm ¿se mantienen lo mismo?

E1.- Se mantiene lo mismo. Yo lo veo que se mantiene lo mismo o será eso que como para mí ya es algo normal. Bueno, llegó a ser algo normal. La novedad de los primeros días y después todo igual para todos. Y los demás niños tampoco. No veían nada, la compañera allí, pero era una compañera más. Si uno estaba haciendo el payaso, pues seguía haciendo el payaso con ordenador o sin ordenador, ¡por ejemplo! Y luego se lo comentamos. A veces se lo comentamos. Cuando alguno, alguno hacía alguna tontería y se le llamaba la atención o algo pues o ella oía algo. Decía: ¿qué pasa? Decimos pues que Fulanito está haciendo esto ¿imm? O le decíamos le vamos a tirar de las orejas a Menganito porque mira lo que ha hecho. Y se lo explicábamos.

X.- ¿Existen manifestaciones en la clase de los niños? ¿Siguen, se inhiben? ¿Al principio?

E1.- ¡No!, ellos no. Cuando está el ordenador allí no. Yo lo veo que se mantiene lo mismo o será eso que como para mí ya es algo normal. Bueno, llegó a ser algo normal. La novedad de los primeros días y después todo igual para todos. Y los demás niños tampoco. No veían nada, la compañera allí, pero era una compañera más

X.- ¿No hay inhibición por parte de ellos sabiendo que alguien aparte de MMM los puede estar viendo en, en su casa?

E1.- ¡No, no,! No hay inhibiciones. Sólo que en alguna ocasión que estaba por ejemplo la madre o alguien por allí o una vecina, y yo he oído que estaban. Entonces he enfocado la cámara porque la cámara...Nosotros teníamos una cámara chiquitita pero la cámara nuestra simplemente no importa. Porque lo que importa es que los compañeros la vieran a ella , como ella no nos puede ver a nosotros no nos hacía falta una cámara. Entonces a veces estaba encendida y a veces no. Según como coincidiera. Y alguna ocasión que he visto yo a la madre de alguna niña por allí, he enfocado yo la cámara y he dicho: ¡mirad! Algo, no recuerdo lo que era . Dicen: ¡Ay!, ¿de verdad nos están viendo? Dicen: ¡Claro que sí!

X.- Y ¿no les ha inhibido a ellos?[[[

E1: No porque luego se les olvida. Esto yo se que estaba un día, que había otros. Y la madre de una compañera y dice: ¡Veréis que os van a ver! Y ellos no saben que los estaban... No lo sabían. Bueno, yo se lo dije. Y ellos se quedaron un poco unn: ¿De verdad que nos están ven? Dice ¡Síii! Dice: ¡Cuéntales a quienes estás viendo! Yo enfoca,iba moviendo la cámara y oía a la madre de MMM decía: ¡Está Fulanito, está Menganito,esrtá..! ¡Ayy!, ¡pues es verdad que nos ven! Dice: ¡Claro que sí!. ¡Les van a tener controlados ahora! ¿Vamos a pasar a los papás por ahí todas las mañanas para que os controlen! .

X.- Y ¿qué manifestaban ellos ante esta posibilidad?

E1: Sorprendidos

X.- De ser vistos

E1: ¡Sorprendidos! Para que ellos lo creyeran: ¡Diles a quien estás viendo por ahí!, ¿como están?, y lo que están haciendo para que lo vean. Y vas diciendo los nombres de los niños, lo que estaban haciendo, Al lado de quienes estaban sentados, Y esto era la madre de la niña Y decían. ¡Pues es verdad que nos ven! Y al principio se quedaban un poquillo cortados, les daban un poco la risa, pero luego se les olvidó ya. Y luego nos conectamos al día siguiente y ya ni se acordaban si los veían si no los veían .

X. Y a ti como profesional ¿te ha condicionado, te condiciona?

E1.- ¡No! No me ha condicionado. Yo creo que era a lo mejor porque ya está, ya contaba con esto, conocía a la niña. Pero ¡no! porque recuerdo que al principio de clase, al principio de curso vino una vez. ¡Eso era otra! Porque al principio de curso vino la niña que quería un día, que quería estar con sus compañeros. No podía asistir a clase. Pero bueno, a ver si alguna salida, por estar un ratito en clase que la echaba de menos, normal. Es su vida. Es la vida escolar. Es su mundo. Y al no poder ir a clase pues echaba mucho de menos el no poder estar con ellos. Y un día le dijo a la madre si la llevaba hasta el colegio, a estar un ratito allí. Estuvo un ratito allí. Estuvo, estábamos explicando algo. Yo creo, además recuerdo que era conocimiento del medio. Fue la primera vez que yo vi a la niña y estuvo allí. Estuvo la madre un ratito con ella allí sentadas y no me cortó . ¿No sé? ¡A lo mejor en otra!. ¡No sé, no sé!.

X: ¿Y otros compañeros? ¿Han puesto como...?

E1.- Es que no...Coincidió que estaba, fue conmigo .

X.- Me refiero el hecho de ser visto.

E1: ¡Ah, ser vistos! ¡No! Porque la cámara

X.- ¿Ser vistos a través de la red por personas...?

E1.- ¡No! Porque la cámara está enfocada a la clase. Y de todas formas la cámara a nosotros como ella a no nos veía, la podíamos tener apagada, que no era... Simplemente estaba allí para que ellos la vieran y a veces

X.- Sí, pero a veces desde la casa sí podía estar

E1.- No, no

X: ¡Ya, ya!

E1: La cámara tienes que encenderla tú, si no no ves. Por ejemplo yo ahora aquí yo no tengo cámara (señala al ordenador) y yo si ella la pone como el otro día la puso yo las veía a ellas, pero ellas a mí no porque yo no tengo cámara . Por eso que aunque no la tengas se puede ver igual con estos programas.

X.- ¿Ya, ya!. ¿Qué no te ha inhidido y ...?

E1.-Nooo.

X.- ¿Han alterado valores? Es decir: ¿actitudes, cambios sobre valores, valores solidarios, valores ?

E1: Sí, los niños suelen ser crueles. Hay de todo. Y aunque puede ser otro problema, los niños se meten unos con otros. Cuando a veces venía a clase, alguna que otra vez que ha venido, alguna fiestecilla que se hacía o el día de... Los días esos especiales o puntuales que hay alguna vez que ha venido, pues en cuanto llegó estaba en el patio, la acompañaban. En clase también. En clase dicen siéntate aquí no siéntate aquí, no siéntate aquí. ¿No? La novedad también

X.- Sí, pero aparte de la novedad y de buscar un poco el protagonismo.

E1.- Algunos sí

X.- es una experiencia única. Es decir no estamos contando todos los días con esta realidad. Entonces ¿ha habido algún cambio?. No seee, en la manera de ver ellos los problemas de la vida de...[

E1.- Yo creo que en eso no. Porque los niños algunos no son muy conscientes aún de de lo que hay, de lo que es. Y siguen a veces metiéndose o picando donde más duelen sin darse cuenta de que esto ella antes no era así. Esto nos puede pasar a cualquiera y entonces no debemos ni hacer chistes, ni reírnos de nadie ¡Todos siguen siendo niños! Y aún así se dan cuentan pero fastidian. Por ejemplo este año que ha aprobado algunos controles y otros no pues eso a los demás les duele. ¿Y porqué ha aprobado ella y nosotros no? Dices porque estudia. Y entonces algunos se les oye decir: ¿No! A lo mejor le han aprobado porque como está en esta situación Dices: ¡No, no! No es...¡pero ellos lo saben! Y lo reconocen porque ella es una niña que le ha gustado siempre estudiar y además que lo demuestra Y algunos entienden esto es mu...¡Claro!:¡MMM! Porque otra cosa con los controles ella tiene su control, yo lo corregía como a los demás era el mismo control y luego daba las notas Yo daba las notas, no el PA ni el NM. Yo daba las notas con números, porque además que les gusta saberlo y les gusta verlo. Y daba la suya también. Yo en clase daba las notas de todos. Y si estaba conectada pues si coincidía que un día - que no estaba conectada por lo que fuera - si daba o matemáticas o o no estaba ese día en el pueblo, yo las notas las daba igual. ¡la suya entre todas!. ¡Una más! Y ella también decía. ¡ Jo!, ¡jo! (ríe) es lo que decía y que no...¡Según como fuera el día!

X.- ¿Cómo planteabas las actividades? ¿Cómo se plantean las actividades?

E1.- Como las de la clase normal. Sólo que para ella pues, pues este problema en concreto, pues había que prepararlo en lugar de decir: ¡ abrid el libro en la página tal!... Ella, bueno, también porque...Esto también fue trabajo de la madre, ¿umm? Que escaneaba los libros de la niña para que fuera encontrando las páginas y los ejercicios.

Que eso es trabajo no solamente de la niña y del maestro. También aparte del trabajo desde casa..

X.- Me estás comentando ¿qué ella tenía ...?]

E1.- ¡Los libros! Los libros de texto, ella los tenía...Tenía...Los tenía en braille, pero en braille para..

X.- Sí, pero además, ¿no tenía dominio...?]

E1.- ¡Todavía no!, todavía estaba aprendiendo. Y entonces tenía el escáner, la madre pasaba las noches, escaneaba los temas para que la niña pudiese seguir también la clase como los demás. Entonces ella buscaba en su ordenador la página cinco, que lo hemos hecho este año también, con todos los libros..Página cinco, ejercicio . Para que los fuera haciendo. O cuando no se podía, cuando no tenía los temas yo...Yo los copiaba o cuando eran cosas que no venían en el libro. Entonces en ese caso, yo para los demás en la pizarra lo hacía, pero luego tenía yo que hacerlo en mi casa en el ordenador para ella, para enviárselos por el ordenador. O sea que eso tienes que escribirlo, luego lo mandas y eso.

X.- Las actividades... Entonces, ¿me estás hablando de las mismas actividades?

E1.- ¡Sí! Hacíamos lo mismo. Las mismas actividades para uno, que para otros.

X: ¿Les proponías algunas diferente?

E1.- ¡Sí! Y cuando se proponían algunas diferentes, si eran por ejemplo para hacer pues a ellos en clase y a ella a través del ordenador. Yo se lo mandaba. Si era simplemente hablar o decir lo que tenían que hacer o lo que podíamos hacer, pues ella nos estaba escuchando igual. Pero si era algo que tenían que hacer por escrito y tenía que ver por ejemplo un texto o algo parecido. A ellos podías decirle en este libro o en esta página o estas que os pongo yo aquí, o estas fotocopias que os doy. Pero a ella tenía que hacérselo aparte.

X.- ¿Las tenías preparadas?

E1.-¡Claro!

X.- ¿Se las enviabas?

E1.- Y se las enviaba. Ya directamente,

X.- ¿Había actividades en algún momento, actividades en grupo en que ella participaba?

E1.- ¿Actividades de grupo?

X.- Alguna actividad.

E1.- ¡No! Algunas que hemos hecho, por ejemplo algún trabajo en grupo que habían hecho después, para traer de casa en esas no. Porque tenían que reunirse irse a la biblioteca, y estamos con el problema de que ella no salía, ¡Hombre!, salía a tomar el aire de vez en cuando pero ¡no! Por eso no iba al colegio. Entonces en esas no.

X.- La corrección de las actividades e iniciamos con el tema de la evaluación que ella

E1.- ¡S'!, ¡como todos! La corrección de las actividades como todos. Como un compañero más, como un niño más. Donde, la que no estaba bien pues no estaba bien. La que había que completarla dice. ¡completarla! Y ahí no había Y los demás lo sabían. Además que los, por ejemplo, las actividades que se, se corregían por escrito ella nos las mandaba por escrito también, las imprimíamos y te, ¡aquí están! Ellos lo veían , ella, ellos veían, ella trabajaba también como ellos. Y se corregía exactamente igual .

X.- Bien, parémonos –un poco- en el acto didáctico. Vamos a ir viendo como iniciáis la explicación o como iniciabais el día. Que no se si habías cambiado, ¿no se si habrías cambiado por tener a MMM a ese hueco, en ese hueco virtual que le habéis hecho? ¿Cómo empezáis y ...]

E1.- ¡Claro! Yo como para mí... Exactamente para mí como lo veo normal, normal, Como lo veo...Fue siguiendo. Solamente cambiamos un día porque ese día era miércoles Y los miércoles ella no se conectaba porque venía el personal de la ONCE, iba la maestra de matemáticas. Entonces ese día no nos conectábamos. Y hemos cambiado el horario un día porque coincidía que precisamente también venía una maestra aaa... Maestra del EOE y estaba trabajando con los niños de sexto. Un poco con ellos, que se puso ella a ver si queríamos trabajar en algo así, alguna cosilla distinta, escribiese con otros niños, y después preparar una obra de teatro. Entences ese día, como ella venía también el miércoles, aprovechamos y cambiamos las clases del martes algu, creo que era un par de ellas para el miércoles. Para que por lo menos no perdiésemos un día más, Entre comillas ya que ella no se podía conectar, pues en lugar de estar, el martes y el miércoles... Pues solamente fue el único cambio que hicimos.

X.- Y ¿cuales son las secuencias del currículo?, ¿de un día normal?

E1. Pues ¡como cualquier día normal!

X.- ¡Ya!, (Se ríe) ¿Pero?

E1.- Empezamos a las nueve, nos conectábamos ya a las nueve. Ya entraba yo cinco minutillos antes para que el ordenador que se lleva su tiempo estuviera preparado al entrar. Yyy

X.- ¿Era puntual? ¿Normalmente era puntual?

E1.- Algún que otro día llegó tarde (se ríe). Y le llamamos la atención también, porque...El ordenador estaba encendido. Alguna vez cuando yo lo encendía ya estaba también. ¡También hay que decirlo! Y cuando ya se conectaba, ya se veía la imagen y a veces alguno avisaba. ¡Que está! Y le llamábamos la atención. Dices: ¿Señorita?, ¡que llegas cinco minutos tarde!

X.- ¿Hay alguna conversación previa antes de empezar las clases?

E1: ¡No!, nos dábamos los buenos días como la clase normal. Ella llegaba, se sentaba, se sentaba en su mesa en su casa. Pero nosotros la veíamos allí sentada, y ya está, Saldábamos normal, que nos viera que estábamos ya conectados, dábamos los buenos días yyy vamos a empezar por lo que íbamos a empezar. Como una clase más, ¿umm? Preguntábamos si habíamos hecho. Dice: ¿tenéis hecho esto? Y ella también ¿Y tú?- Pues venga ve mandándolo o léelo. ¡así empezábamos! Cada uno iba leyendo lo suyo, ella también leía lo suyo.

X.- Profundiza un poco mas en esto;¡léelo!

E1.- ¡Léelo!, si es alguna tarea, que tenían que escribir. Por ejemplo escribir un cuento por ejemplo. Que tenían que inventarse un cuento, pues ella conocía, leíamos los cuentos de todos, y el suyo también.

X.- El suyo ¿lo leía ella?

E1: El suyo lo leía ella, Cada uno leía el suyo. El suyo lo leía ella y los demás compañeros cada uno leía el suyo. Íbamos viendo lo que se corregía donde no se corregía, ¿umm? Luego preguntábamos también ¿de qué trata el cuento de Fulanito, de Menganito?

X.- Y ¿cómo se producen las intervenciones ahí?

E1.- ¡Como una clase normal!. (Suelta una carcajada)

X.- ¿Pero la realidad se produce distinta?

E1.-Claro, yo lo veo ya normal, la costumbre. Las intervenciones propias como cualquiera, uno que le toca, pues yo que sé.Pepe pues léenos el tuyo. Y Pepe lee el suyo y todos escuchamos. MMM léenos el tuyo y MMM lee el suyo y todos escuchamos. Así, normal, Claro yo te entiendo, entiendo la pregunta. Pero yo me estoy viendo y estoy recordándola y la veo de lo más normal , ¡claro! Llegó a convertirse en una cosa normal. Al principio era eso la novedad. Para ellos también el ver los ejercicios que los

tenía hechos. Decían. MMM ¿nos mandas los tuyos? Dicen ¿Cómo que los mande? Sí los tienes que tener hechos ¿no? ¿No tenías que traerlos hoy? Dice. ¡sí! Pues ella también, Dicen. ¡Ah Ah! Y aparecía, se veía en la pantalla un aviso Dice. ¡Maestra allí hay algo! Que aparecía, claro encima de su imagen, encima de su cara, había un aviso de que se había recibido un archivo. Dicen: ¡Ahí están los ejercicios! Pues lo abríamos, lo leíamos. Unas veces lo leía yo por ejemplo, lo recibía así para que los viera, y otros ya nos los leía ella.

X.- Vista la experiencia ¿qué has quedado en el olvido?

E1.-¿Se me habrá olvidado? (Suelta una pequeña carcajada) Si ha quedado en el olvido ¿como lo voy a recordar?

X.- Algo que haya quedado en el olvido que no se haya

E1.-No lo sé.

X.- Que no se haya tenido en cuenta y se debería haber tenido en cuenta. Me refiero al diseño, en la fase de organización, *¿que debería haber realizado?*

E1: No lo sé. Yo creo que - por ejemplo - al principio no hubiese estos problemas de, con la línea, con la conexión, que se habría ahorrado mucho tiempo y que habría, se habría agilizado todo mucho más. Por ejemplo, si fuese como este año. Sería simplemente conectar el ordenador. Pero ya no habría que esperar nada porque ¡vamos! en el mismo día se da la conexión. Y estaríamos ya

X.- ¿Qué incluirías que no hayas incluido?

E1.- ¿Qué incluiría? Mejores medios técnicos, ¿Uumm?. ¿Qué incluiría? Que no pusiesen tantas pegadas que yo creo que en este caso no han puesto, pero que se han retrasado un poquillo, entre unos y otros, un tira y afloja, un hoy por ti, mañana por mí. Y entonces las cosas se han tardado más de los que...Se supone que esto debería haber empezado antes de navidades. Pero bueno, al final se consiguió Tardó un poco, pero...Y al poco tiempo ya habían traído el ADSL, Creo que dos meses más tarde, Eso fue... ¿umm?

X.- Pero el diseño, ¿ha sido válido? ¿El diseño ha sido ..[.?

E1.- Sí, sí, sí el diseño es una pena que no se pueda aprovechar con otros niños. Me constaban creo que Saven Children, esta organización, que había un niño que en su casa tenía también internet, que los padres, eran pudientes, que no tenían problemas y que querían comentar si a ver si podían hacer esto también con ese niño.

X.- ¿En dónde?

E1.- En Granada, pero no sé donde. No se y no se si fue solamente ese año. Tampoco se no pregunté lo que le ocurría al niño.. El niño no era invidente..

X: Sí, si Aquí la invidencia es problema añadido. La experiencia de la que estamos hablando ¿no la estamos centrando en el problema de vista?

E1.- No porque lo estamos viendo como un caso más.

X: Sí, ¿por eso tiene su ayuda, a nivel de vista, que sería una ayuda sensorial?

E1.- En este caso

X: Pero aquí está orientada por esa otra que es la que estamos analizando.

E1: Sí y tanto porque por ejemplo en el caso de un niño normal que siga sus clases por internet a través del ordenador. Que ve todo, ve los compañeros, ve el teclado, ve lo que está escribiendo, ve las matemáticas, que no tiene tantas, estas complicaciones que sí tenemos en este caso. En caso de niños con problemas ¿porqué no aprovechar la técnica? Ya que la tenemos ¿no?

X.- Has comentado que había otros compañeros que han intervenido en paralelo a la experiencia.

E1.-Sí, que iban a su casa.

X.- Había otros. ¿Podemos definir la intervención que cada uno de ellos ha tenido? Por ejemplo el de Pedagogía Terapéutica.

E1: La profesora que iba a su casa, creo dos veces a la semana con las matemáticas. Para ayudarle con las matemáticas. Luego yo corregía los controles de matemáticas, las evaluaciones las hacía yo. Ella iba a ayudarle con los números porque es complicado, distinto en Braille. Hacerlos y después cuando hacíamos por ejemplo algún control o algún ejercicio, ella los traía, Yo, yo le decía lo que estábamos haciendo, por dónde íbamos, que era lo importante. Porque ella por ejemplo no iba a hacer todo y todo Lleva mucho más tiempo hacer un ejercicio en Braille que cinco normales. Entonces no hacía todo, todo. Pero sí lo fundamental de cada cosa. Luego yo los corregía también. Corregía sus ejercicios, sus controles, sus evaluaciones, me los traía en Braille y traducidos arriba. Porque con las letras sí, con las letras uno se puede...Pero ya los números, eso es un mundo aparte.

X.- Es decir que complementarían en este caso, sería una labor complementaria, ¿no?

E1: Sí, cuando me voy a su casa, dame lo que tenéis hecho par hoy. Toma esto es. Yo se lo daba en fotocopias y ella en su casa lo iban poniendo con el braille y lo iba haciendo.

X.- ¿Otros profesionales?. No tienen que ser docentes, ¿la ONCE ...?

E1: De la Once sí venían dos personas venían a su casa. Los miércoles, creo que era. Una era, que estaba sola. Venía a ayudarle también, a enseñarle a manejar el Braille, los programas, todo. Y creo que es un adiestrador, que no recuerdo el nombre tampoco, ayudarle a moverse. Por ejemplo, a no chocar con la pared, saber cuando tiene un obstáculo cerca, a pelar patatas o frutas sin cortarse. Y todo esto ella lo contaba muy contenta .

X.- El Equipo de Orientación Educativa, el referente del equipo de Orientación educativa. ¿ha intervenido?

E1.- No gran cosa. Hombre ha ido...Sí la representante, Leticia,

X.- ¿Por deferencia?

E1: Sí. Y para hacer también el informe- Lógicamente tiene que hacer el informe y todo. Pero vamos eso no han puesto pegas, no han puesto nada.

X.- La comunicación entre los distintos agentes que han intervenido ¿qué tal?

E1.- Pues como la mayoría éramos del colegio, era todo del colegio bien Está la profesora de PT, y yo. Bien, sin problemas Luego con la casa también. No hay...Con la madre, con la tarea que hacía la madre por su cuenta,¿ummn? Sí nos poníamos de acuerdo y a veces incluso si estaba ella o tenía algún problema. ¡Oye! mañana te mando a tal hora esto para que lo recibiera, que estuviera allí. O alguna que otra vez le decimos: ¡mañana que esté!, ¡ que le voy a mandar cosas , alguna sorpresilla o algo, sin saber de que por si no funcionaba o funcionaba. Contabas con la ayuda en casa con el apoyo de

X.- ¿Consideras que ha asumido su papel, tú de coordinadora entre terapéutica, tu labor? [...]

E1: Bueno con lo que respecta al centro y a la enseñanza supongo que sí en la educación porque era la tutora la que llevaba.

X: Si no hubiera , ¿si no hubiera existido coordinación?, ¿se hubiera dado?...

E1.- Si no hubiese existido coordinación

(Se produce un aviso de finalización de cinta)

E1.- ¡A ver!: ¿Sobre la coordinación?. Yo supongo que como la mayoría de las asignaturas era yo quien las daba, salvo por ejemplo matemáticas, pues por eso yo creo que problemas de coordinación no ha habido ninguno. Era una muy buena compañera, que iba a sus clases de matemáticas allí. Y claro se guiaba por lo que nosotros dábamos, lo que seguíamos. Para seguir con ella el mismo ritmo, mas o menos. Y sin problemas.

No había problemas. Cuando teníamos algo, algunas actividades que corregir, que me tenían que entregar, pues ella las hacía, las hacía en Braille y a mí me lo traducían. O sea a mí me venían las grandes hojas con los ejercicios y encima escrita la letra. Lo que era y la solución, con los números. Porque si no yo con los números, adiós. Ahí sí que me pierdo

X.-¿Quién se lo traducía?

E1.- La traducían unas veces la madre y otras veces la maestra de PT. Y otra veces ha venido, por ejemplo, la persona que trabajaba con ella de la Once. A veces les dejaba ya los ejercicios escritos para que ella luego los fuese haciendo con clama.

X.- ¿A su tiempo?

E1.- A su tiempo. Y empezaba a escribirlos, empezaba a traducirlos para que después la madre, supiese cual es el ejercicio y siguiese traduciéndomelos a mí. Porque ella .

X.- Me has hablado de que la madre escaneaba. Es decir, ¿hay ahí una buena coordinación, por dónde váis? Porque ella podía ir escaneando una parte y tú ir por otra.

E1.- Sí. ¡No! Igual ella a veces...Ella tenía que disponer de su tiempo también para ir escaneando los libros, ir escaneando los ejercicios. Entonces iba escaneando páginas y luego las veíamos.. Sobre todo, eso lo estamos haciendo más este año. Para prepararle los libros a ella. Escanear, por ejemplo ahí sí. Eso sí que nos coordinamos un poco.En otro sentido de coordinación . Ella escanea los libros, los que tenía. Y luego yo algunos los voy, se los voy arreglando. Y hay veces que al escanearlos salen con muchos errores, con muchas faltas. Por ejemplo, las gráficas que viene en los libros salen como si nos una serie de signos. Y todo eso pues ella no puede... En el ordenador no se lo lee. Lo que hace es confundir. Para que.. Lo que hay que hacer es hacer limpieza. Hacer limpieza y arreglar algunas cosillas. Y eso. Con los temas que tiene por ejemplo geografía. El ejercicio...Ella se viene con sus tareas para casa. Y dices página, 72, el ejercicio 3 y 4 y lo busca ella en el ordenador porque esos temas los tiene ya libres. Y tiene antes los textos para ir leyendo, para ir estudiando. Y después los ejercicios. Eso lo tiene ya preparado y ya lo busca inmediatamente. Cuando llegamos, por ejemplo ¿qué tenemos hoy? Tenemos de lengua, de Matemáticas. Y matemáticas nada. Eso es ya otra historia con el ordenador. Pero lengua. Entonces busca la página y hace los ejercicios. Eso sí es coordinación. Y ahora tenemos pendiente, el libro de inglés. Por eso me decía esta mañana que no me conocía. (Carjada) porque ahí tenemos que hacer lo mismo.

X: Qué áreas fundamentales a nivel de los programas escolares habéis trabajado fundamentalmente? Porque ¿habréis tenido que hacer una selección?

E1.- ¿El año pasado?

X: Sí

E1: Fundamentalmente te diría yo...Yo hablo por mí. Las matemáticas aparte porque... Pero también. Matemáticas se ha trabajado también. Lengua, Geografía, ¡bueno! Conocimiento del medio. Lengua y Conocimiento del medio. Más que por ejemplo Música, Educación física, Religión, Plástica, también. ¡Eso no tanto! E inglés. Inglés un poquillo más porque por su cuenta, por las tardes también tenía clases de inglés.

X: Pero en este sistema fundamentalmente Lengua, Conocimiento del Medio.

E1.- ¡Sí! Bueno Lengua, Conocimiento del medio ¡claro! Plástica por ejemplo lo que hacíamos...Ella no tenía Plástica Bueno tenía su asignatura de Plástica. Ella tenía que hacer sus láminas. Y sus láminas tenían mucho trabajo manual. Hacer las láminas con sus punzones, con las esterillas especiales que tenía. ¡Qué mas quieres! ¿Dr Plasti...?.

¿Dibujos? Pues no podía ponerse a colorear. ¡Cada cosa en su medida!. No podía ponerse a colorear un dibujo, ni hacer un dibujo. ¡Hacía sus dibujos también! En relieve con su casa para ir manejando. Eso ya era mas que plástica para ella. Y eso no está por

ejemplo en los objetivos. Bueno, en el currículum. Aprender a manejar estas láminas. Pero cada caso es cada caso.

X.- ¿ Ha habido también una cierta adaptación? ¿Una priorización de áreas?.

E1.- Sí

X.- ¿Porqué? Me estás hablando de que la Plástica, la parte de Dibujo...

E1.- ¡Sí! La Plástica, la religión, la educación física, pues

X.- ¿Existe documento de adaptación?

E1.- ¡No! Le había hecho, L., la del EOE, le había hecho un informe..

X.- Pero no necesita de adaptación curricular.

E1.- ¡No! Porque en primer lugar es que es que esta niña ha seguido las clases como cualquier otro niño.

X.- Preguntaba al principio que es un caso de atención de necesidad educativa especial, pero más específica.

E1.- ¡Sí! ¡Y especial! Porque ha seguido necesitaba otra serie de requisitos, que otros niños a lo mejor no necesitaban tanto. Pero que hemos seguido, también gracias al cómo es la niña, las ganas de aprender, las...Gracias a eso también y a la familia ¡Todo! Bueno ha sido un conjunto. Ha sido un conjunto de personas, y de intereses todos comunes, pero centrándose en lo mismo. Así ha salido.

X.- Los programas escolares:¿Ha habido programas auxiliares?

E1.- ¡ No!.

X.- ¿ De memoria, de atención,?

E1.- ¡No! no ha habido ninguno.

X.- Complementarios ¿ninguno?

E1.- Complementarios ninguno. Y sobre todo porque cuando la memoria...Que ella la tiene ya muy asombrosa al principio. Por eso, entonces ha estado tanto....¡Bueno! los días que ha estado sin clase. las ganas que tenía de volver a su clase, a aprender, a que les contasen cosas nuevas. Pues eso era como una esponja que lo absorbía todo.

X.- En clases de este tipo virtual.

E1.-¡Sí! Antes de tener esta clase. Cuando empezamos otra vez, que yo iba a su casa, la verdad es que tenía la niña...El ansia para aprender. Yyy de pura memoria, Y en este caso es que la memoria se desarrolla más. Y el oído y todo. Y tiene una capacidad. Se le nota. Y además se le va notando. Se va notando cómo va, como iba avanzando, como iba progresando,

X.- El problema por ejemplo de tutoría, ¿qué habéis hecho en tutoría con respecto a los niños? ¿Ella cómo?

E1.- Bueno es que la tutoría con ella era, que al ser esto que como yo iba por las tardes, pues había un poco de todo...Pues eso...Había ratos en los que no solamente es estar allí por estar en la clase... Que hoy tenemos que hacer lengua. Y tenemos que hacer esto para hacer. Pues a veces se suprimía el de lengua Y si según como estuviese el día y como estuviésemos la cabeza, pues o se charlaba o se hablaba de otras cosas. Incluso ella a veces se reía, que quería hacer otra cosa. Y era... Compensaba mas la clase, como decía en alguna ocasión . que ella intentaba hacer aunque no se encontraba bien, intentaba seguir. Pero ¿tú te encuentras bien? Dice ¡bueno, regular! Mira, lo vamos a dejar, y ya seguiremos. Y seguíamos hablando de otras cosas que eran tan interesantes, y par ella tan interesantes o más que lo que íbamos a hacer de lengua o de conocimiento o de naturales.

X: Me estás diciendo que ha habido más predominancia, a *lo que terefieres* ¿más formativo que instructivo?

E1.- Un poco de todo, un poco de todo. Porque también el, los objetivos se tenían que cumplir.

X.- ¿Los objetivos curriculares?

E1.- Los objetivos curriculares, como todos los demás niños. Pero adaptándolos. Y no es decir, cómo ahora tenemos esta hora de lengua, ¡pues nos saltamos la clase! Y otras veces hablábamos de otras cosas y aprovechar el tiempo no os penséis que estamos saltándonos la clase, que hoy no dimos clase, porque lo que estamos hablando es tan importante como la lección del día..

X.- ¿Ella participaba exactamente igual?

E1.- Sí, sí. Exactamente igual. Cuando ya estamos conectados ella exactamente igual. Salvo alguna conexión. A veces. Bueno, esto claro, muy al principio. Los problemillas del principio. Dice, que algunas veces decía: ¡ no te oigo!. ¿ahora no se oye! ¡Ahora sí! ¡Ahora te oigo muy mal! Sobre todo cuando empezamos con el micrófono que oía a saltos la voz. Iba y venía la voz. Pues claro pero salvando estos problemillas.

X: Antes me has comentado queee teatro, actividades lúdico recreativas, Ella ¿en qué grado...?

E1.- ¡Jím! Sí estábamos totalmente de acuerdo.

X.- ¿En qué grado, también junto con las?

E1.- Íbamos

X.- ¿ Curriculares junto a las de orientación estarían las otras?, las otras que complementan. De ahí complementarias.

E1.- Sí.

X.- Háblame de ellas y su participación.

(Una nueva carcajada)

E1.- Pues el año pasado preparamos una obra de teatro, con esta maestra del EOE que venía. Yyy para el final de curso El médico a palos, con los niños de sexto. Entera. La obra íntegra, de principio a fin.

X.- Molièr

Y.- Sí y enterita se hizo. Para un día de fin de curso. La hicimos por la tarde. Y ella, pues, faltaba un personaje también. A ver si quería participar. Que simplemente era ayudarla a subir al escenario. Se aprendía su papel Y lo hacía exactamente igu. Y ella se animaba a presentarse, a hacerlo. Dice: Bueno pues tú haces este papel. Vamos que ella no veía impedimento en decir. Las pegas las ponemos nosotros. Ella decía. ¡ah!, ¡ pues lo puedo hacer yo!. Ah, bueno pues venga. ¿si quieres hacerlo? Y en medio dice: ¡ Ah no! ¿tú cómo lo vas a hacer? Dice:¿Y porqué no? Simplemente recordarlo, memorizar el papel y ella aprender donde tiene que ir, orientarse y ya está. Y con la ayuda de los compañeros, estupendo. Al final pues decidió que no porque queda poco tiempo, no le iba a dar tiempo. Y entonces que no...No iba . No iba hacer la obra. Entonces su papel creo que estuvo interesada en hacer un baile y en cantar. Le gusta mucho cantar.

X: Sí si.

E1.- Yo le dije que si podía cantar el día de la obra. Entonces yo le había comentado que cantar el día de la obra no, pues ya se lo había dicho yo. Pero por la mañana sí que era cuando se hacía las fiestas con los niños de fin curso. Cada uno hacía el suyo. Porque la obra como es muy larga. Pues por la tarde teníamos solamente la obra. Pues ya no era...Era fuera del horario escolar. Pero por la mañana sí. Por la mañana iba a venir ella como de vez en cuando venía. Y por la mañana venía y entonces por la mañana unos hacían unos bailes. Otros unas cancioncillas. Y ella también podía hacer sus bailes si quería.

X.- ¿Participó con alguien o ella sola?

E1.- No. Después participó ella sola. Cantó ella sola por la tarde.

X.- Yyy ¿otras complementarias? ¿Ha habido otras – situaciones de actividades - complementarias en las que ella más directa o indirectamente haya participado? Por ejemplo alguna salida

E1.-No. Ha habido

X.-Una salida

E1.-Ha habido

X.- ¿ Ella no la ha hecho?, ¿a ha hecho?

E1.- Ha habido una salida a Armilla, a unos talleres en Armilla. Pero esa no ha ido ella

X.- Después ¿se le ha contado?

E1.- Sí se le ha contado. Se le ha contado lo que allí ha pasado.

X: Virtualmente ella ¿te ve?

E1.- Bueno. Ya no puede, se lo hemos contado virtualmente o se lo he contado yo aparte. Pero sí le ha dicho o que pasó en clase. Esta salida a los talleres.

X.- Pero por ejemplo ese día la niña no se hubiera podido conectar porque era la fibra óptica, ¿si hubiera sido internet? ¿Hasta se hubiera visto? Hubiera oído lo que estaban haciendo sus compañeros allí

E1. ¿En Armilla?. No porque allí son los talleres. Yo no se si allí tienen o no tienen. No porque son talleres por lo que me han explicado. Yo no he ido en ese viaje. Al final quería ir un compañero pues los acompañó. Y son montón... No se si unos setenta talleres. Y en cada uno se hacía una cosa diferente Y allí si que no podía seguir, lo menos que siguiese con un a cámara robot.

X.-¡Ya!, ¡sí!, eran talleres.

E1: Sí, si, eran talleres. Unos eran de papiroflexia, en otros de barro, otros de... Eran un montón de talleres. No sé como es Armilla, yo nunca he estado allí. Y cerca de una piscina, creo que me han dicho. Luego llegaron contando lo que había mas colegios. Y allí claro, cuando llegan los niños cada uno se va al taller que más le gusta.

X: ¿Es la ciudad deportiva de Armilla?

E1.- Pues unos se van a un taller, otros se van a otro. Y claro. Ahí, ella ya necesitaría una persona que le acompañase. Y allí ya no puedes decir como cuando el niño está en el colegio. Ahora está con uno, después viene otro. A veces se cansan porque uno quiere ir...A los talleres. Pues no puedes hacer responsable a un niño que vaya acompañándola siempre, porque uno quiere irse para aquí, para allá,.

X.- Ella me has comentado que seguía otro programa, que era el programa de la ONCE.

E1: Sí, le estaban ayudando a manejar las, a moverse, a manejar las...Y este era otra que ella tenía ganas, como decíamos antes. De...Ahora me vengo abajo y ya no voy a hacer nada. En cuanto ve que recibe ayuda porque el interés que tiene esa niña niña, se viene arriba como nada, como la espuma, Al principio de verse metida en casa, que ya no tiene ni vida escolar, ni compañeros, que se le viene el mundo abajo. Cuando ve que sí, que le echan una manita para que salga, esa niña revive. Y ahora por ejemplo con la ONCE. Cuando cada día me contaba lo que...Cuando yo llegaba por la tarde lo que había aprendido. Me decía ya sé caminar sin chocar.¡ mira! Me decía. ¡ ponme algo en un oído!, yo para saber en qué lugar lo tenía. Dice. ¡Ya sé los truquillos par no tropezar! Y cuando ya me enseñen a moverme sola ya puedo ir al instituto sola, a hacer la compra sola. Ves las ganas que tiene El ánimo.

X.- Hoy día diecisiete de Febrero , dieciocho

E1.- Diecinueve.

X.-Hemos hecho una entrevista a ALL tutora de MMM.

E1.- Del año pasado,

X.- Y muchas gracias.

E1.- ¡Bueno! ¡A ti! Y ya sabes que para cuando quieras todo lo que tú quieras.

ANEXO II

ENTREVISTA 1/2

(E1/2)

- Fecha de la entrevista: 12 de Marzo de 2.005.
- Lugar de la entrevista: Cádiar (Granada).
- Duración de la entrevista: 40' aprox.
- Entrevistador: X (Doctorando)
- Identificación-Clave (entrevistado/a): E1/2 (2ª parte)
- Campo profesional: Docente. Consejería de Educación.
- Implicación – Participación en la experiencia: Maestra, tutora y voluntaria de atención domiciliaria.
- Observaciones y peculiaridades: Sin experiencia previa en el tema, ni formación especializada, ni específica sobre el contenido de la experiencia, se compromete libremente a llevarla a cabo.

X.- Buenos días. Nos encontramos, de nuevo. Buenos días, nos encontramos de nuevo con Alicia, la maestra de la alumna, de la que estamos haciendooo...Sobre la que estamos haciendo la entrevista, conociendo en el caso. Y es una segunda entrevista en la que queremos indagar en algunos aspectos. Mmm, como pueden ser la intervención educativa de la maestra. Es decir, ¿qué estrategias Alicia, pones en juego para sacarle partida a la videoconferencia?

E1./2.- ¿Qué estrategias pongo? Es a lo que habíamos hecho virtualmente, pues una no se da cuenta de lo que está haciendo. No lo ve como estrategias, porque sale, surge así espontáneamente. Desde los primeros días, pasadas las novedad, pues yo desarrollo, el desarrollo de una clase normal. La muchacha participaba en todo en la clase. Como si fuera unos compañeros. Estaba allí, si tenía que leer alguno de sus ejercicios lo leía,. Le preguntábamos a ella cómo si fuese uno más. Solo que en lugar de estar su presencia física era una pantalla de ordenador. Que ocupaba su espacio también y allí ella respondía. Cuando quería contestar alguna pregunta, y en lugar de levantar la mano que no podía, pues simplemente llamaba, avisaba. Decía: ¡yo contesto! O me llamaba por el nombre y le dábamos paso a ella también.. O esperaba el turno, según le tocara. Eehm...Por ejemplo, cuando hacíamos juegos. Esto nooo...pues eso, que son cosas que a mí, hacíamos habitualmente y ya uno no se para a pensar como si fuera alguna novedad. Como algunos juegos que hacíamos en clase o juegos en común. Dividíamos la clase en grupos. Ella pertenecía también a un grupo, depende como fuera, si niños – niñas, o hasta la mitad de un número, la mitad de la clase un equipo, la otra mitad otra. Y ella participaba también . El juego en concreto, uno de los que más le gustaba: colocábamos en la pizarra una cartulina plastificada, con el tablero y las fichas que las pegábamos también en el tablero. Teníamos un dado, de esponja. Una esponja grande que lo tiraban. Salían, cada uno de ellos durante...¡De cada equipo!, por turnos. Salían a la pizarra, tiraban el dado y según la casilla en la que cayesen les tocaba una pregunta. La pregunta que fuera podía ser de lengua, matemáticas, historia, geografía. O un potaje que de ahí el nombre y en el potaje podía aparecer cualquier tipo de pregunta de lo más tonto, chistes de lo que fuese.

X.- ¿El juego cómo se llamaba?

E1./2.-. El juego no tiene nombre, pero ellos le llamaban el potaje porque pregunta...

X.-¿Nombre puesto por ellos?

E1./2.-. Nombre puesto por ellos porque en la casilla apareci...donde había una olla, de la que salía humo y ellos mismos pensaron en el potaje, porque ahí se cocía de todo. Desde por ejemplo. ¿con cuántas trompas sale un elefante de una cuba de vino? Dice con dos. O ¿cómo se llama la novia del pato Donalds? ¿Cómo...? Cosas dee.. de todo,. O adivinanzas. Podía salir de todo ahí.

X.- Entonces, me puedes comentar ¿cómo entran la dinámica entre los que están en la clase y ella, que está en la clase?

E1./2.- Sí.

X.- ¿A través de la pantalla?

E1./2.- Sí. Ella pertenecía a un equipo también, Entonces cuando le tocaba el turno a ella. Iban por turnos. Le tocaba el turno a ella, un compañero tiraba el dado en su lugar. Contábamos el... Podían contar en el tablero hacia delante o hacia atrás, hacia derecha o hacia la izquierda. Entonces si le salía un cinco por ejemplo, ellos contaban en la casilla hacia la derecha y hacia la izquierda y le decían: ¿o matemáticas o lengua? En la casilla en la que le coincidiese. Ella elegía y contestaba a la pregunta.

X.- Y ¿tenía ayuda de un compañero para que hiciera físicamente lo que ella no estaba físicamente hacer?

E1/2. Sí. Por ejemplo: lanzar el dado y mover la ficha en el tablero. Entonces ellos movían la ficha por ella y le decían cual de las dos podía elegir. Si iba hacia la derecha por ejemplo, caía en una casilla de lengua. Si iba hacia la izquierda en una de matemáticas. Entonces: ¡Elige!: ¿cuál de las dos?. Entonces ella elegía. Y respondía a la pregunta que le tocaba elegir. Que la acertaba, pues seguía con el turno en el mismo equipo. Que no la acertaba, pasaba el turno al equipo siguiente.

X.-Es decir, que...¿ ella era un miembro de un equipo?

E1/2.-Sí, sí, sí... Igual...[

X.-Y sobre lo que ella hiciera, ¿umm?

E1/2.- Como los demás. Si ella acertaba la pregunta que le tocaba, continuaba su equipo jugando. Que no la acertaba, pues pasaba el turno al equipo contrario,

X: ¿Condicionaba el éxito del equipo?

E1/2.- Sí, pero eso lo condicionaba para todos los compañeros,

X.- Sí, sí, sí.

E1/2.- Era siempre lo mismo. La misma dinámica, las mismas reglas de juego. Pues para ella igual, sólo que el dado lo lanzaba un compañero,

X.- ¿Alguna otra estrategia? ¿Otra estrategia de intervención?

E1/2.- Pues ¡ a ver que pensando! Como que...uno ve las cosas que hacía en clase. Y las ve como normales. Porque es el desarrollo normal de la clase. Pero uno se para a pensar que lo hace así por, porque hay una persona que no puede asistir físicamente. Sino que lo hace, llega a ser después de los primeros días, llegó a ser algo tan habitual, que por eso lo vemos como normal.

X.- ¿Tanto que?

E1/2.- Sí, y es verdad que nos convencemos que MMM (Hace un gesto de taparse la boca) está allí. Luego tú cambias el nombre. Porque llega a ser habitual. Simplemente falta la presencia física de pellizcarlo, por ejemplo. Pero ¡está allí! Ella contesta, cuando tiene que contestar. Si hay que decirle que se supere como a los demás que hablan fuera de turno se les dice. Solo que ella, como no puede levantar la mano, no nos ve, pues habla en el momento en que quiere contestar lo dice. Y se le dice: ¡un momentito! O ¡ cuando llegue tu turno contestas! Y por eso llega a ser habitual. Y estamos sí, convencidos de que está allí. Porque en realidad está allí.

X.- ¿Con qué frecuencia participa MMM? Es decir ¿con qué frecuencia, dice que estoy aquí, que quiero decir...? ¿lo dice con mucha frecuencia?

E1/2.- Pues yo que creo que lo haría igual que si estuviese en la clase, allí presente, deee, en cuerpo físicamente. Yo creo que lo mismo.

X:-¿Lo hace bastante?

E1/2.- ¡Sí sí! Ella no tiene problemas, ni le da vergüenza, ni tiene problemas por contestar, ni por preguntarlo, ...[

X.- ¿Se dirige mas a bien, casi siempre, a ti? O ¿ a algún compañero? Ooo sobre.. o es más bien ¿sobre las actividades?

E1/2.-. Cuando quiere participar, se dirige a mí, para pedir su turno y que le demos el turno. A veces si tiene que contestar a algún compañero, pues se le contesta también, Por ejemplo antes del recreo, como sucedió alguna vez,. Como ya podían hablar entre ellos de sus cosas. Pregunta si está Fulanito, Menganito, porque quiere decirle algo. Y claro, como, está. Mientras los demás salen al recreo, ellos se quedan allí charlando con ella. A veces era para pre.. decirle si quedaban un día por la tarde, para ir a su casa o para ir a casa de otro. Pues ese ratito los dos o los que fueran comentaban con ella, se ponían de acuerdo. Y después cada uno se iba al recreo. Ella se desconectaba en su casa para tomarse su bocadillo y los demás se iban al patio. Y luego a la vuelta, volvíamos a conectarnos y seguía la clase, el desarrollo de la clase,

X.- Otra cosas que veas que pones en juego. ¿Otras..? Procedimientos, otros mecanismos de maneras queell ...

E1/2.- ¡Que vaya recordando ahora! Por ejemplo: a la hora de hacer las tareas. Lo que anotábamos en la pizarra para que ellos fueran haciendo, los compañeros. Ella, eso sí tenía que preparárselo yo en un disquet, Yo se lo enviaba desde la clase con el programa del ordenador. Yo le enviaba laaa, la tarea, si no era del libro. Si era del libro pues ella seguía su libro también. Le enviaba la tarea y ella la iba haciendo en su casa y los compañeros en clase.¡Pero como si estuviese allí! Los compañeros lo hacen en su pupitre y ella en el suyo. Sólo que su pupitre, su mesa está en su casa en lugar de estar en la escuela. A la hora de corregir. Pues ella nos contestaba también. Además enviaba, también por medio del ordenador la tarea hecha. ¡Igual que si tenían tarea para casa! Lo que tenían que terminar ella lo hacía también. Y al día siguiente por la mañana, nos lo enviaba, lo leíamos, ¿em? O a veces lo leía ella. Solo que... los primeros días para leerlo era un poco más complicado, porque ella se lo tiene que leer el ordenador. El programa del ordenador, entonces al principio se acoplaba el sonido. Entonces decidimos que al principio nos lo mandase, lo leíamos en voz alta. Y a la hora, por ejemplo de los controles o preguntas. Si eran sorpresa o no eran sorpresa lo mismo. Ellos tenían, mmm, su control allí: en clase, en el aula. Y yo se lo enviaba a ella. Tenía más tiempo para hacerlo. Le procuraba hacerlo que coincidiese con una hora por ejemplo con la siguiente educación física o el recreo, la hora del recreo. Porque lógicamente ella tiene que releerlo. Y se lo tiene que releer el programa, volver para atrás. Y eso lleva más tiempo. Pues lo lógico es que se le dé más tiempo.

X.- ¿Como te preparabas tú la tarea paralela?

E1/2.- ¿Jímm!

X.- Es decir, ¿debías que llevar un trabajo preparado para operativizar la clase?

E1/2.- ¡Sí!

X.- ¿Y todos esos mecanismos técnicos?

E1/2.- Sí, eso tenía que prepararlo yo en casa. Eso sí es verdad.

X.- ¿Qué cosas les preparabas fundamentalmente?

E1/2.- Lo mismo que para los compañeros. Sólo queeee...Por ejemplo los compañeros hacían una ficha que tenía cuadros o filas, columnas, para ella tenía que hacérselo de forma distinta. Para que el ordenador pudiese leérselo como tenía que hacerlo. Entonces tenía que hacer dos tipos de fichas: la de los compañeros, la normal, la general y otra adaptada a sus condiciones.

X.- ¿Y ya lo llevabas preparado tú en disquets, y todo?, ¿no?

E1/2.- Sí porque si no allí es imposible prepararlo. ¡Eso se llevaba ya preparado! ¡Hiúu!

X.- ¿Qué más te condicionaba a ti, a nivel de preparación para ella?

E1/2.- Pues a nivel de preparación....pensándolo bien, yo creo que nada. Básicamente es eso. Simple, son unas nociones muy sencillas de ordenador. Que uno se adapta enseguida porque yo me he adaptado, me he acostumbrado. Y no soy de las nuevas tecnología. (Se sonríe) Yyy así, pensándolo, no pienso en ninguna. ¿A lo mejor a tí se te ocurre alguna?, por eso que te decía antes. Que la costumbre de hacer las cosas ya se convierten en una rutina. Por ejemplo el preparar los disquets para ella, era ya una rutina. ¿Entonces? ¡Si había por ejemplo cosas o resúmenes o algunos textos! Esos eran iguales para todos. Pero por ejemplo en fichas concretas había que hacer una para los...Una general y una para ella. Para que el ordenador pudiese leérselo y que pudiese hacerlo. ¡Eso sí! ¿A la hora de explicar por ejemplo? Esto es ya...son por las características propias de ella. ¡Las láminas! Que a veces para que ellos se acostumbraran a describir. Yo decía -como si yo no tuviese el libro - ¡describeme esa lámina! Eso servía para mí y para ella también. Y alguno decía: ¡ y pensad que por

ejemplo Mari... ella no las ve!, pues ¡describelo lo mejor posible para que se haga una idea de cómo es! Ella ¡claro! no puede describirlos. No podía ser III, a la inversa

X.- ¿Esa técnica la utilizabas independientemente de que fuese una descripción para MMM.?

E1/2.- Decrip... No era, no era una descripción para básicamente para ella. ¡Nos servía!

X.- Pero ¿la hacías antes?

E1/2.- Sí.

X.- ¿La solías hacer ¿no?

E1/2.- Sí, para que se acostumbrase a describir, a utilizar el vocabulario. Describir una lámina por ejemplo. Para que uno se haga una idea de cómo está. Y en este caso nos servía para que ella pudiese tener esta idea. Y para ellos que se esforzaban más incluso porque estaban haciéndolo no simplemente para contármelo a mí que podía echar una visual al libro y verla. Sino que se lo estaban describiendo a una compañera, que no podía ver la lámina. Ellos tenían que esforzarse también. Ahí sí que se les pedía un poquito más a ellos.

X.- El lenguaje oral, por ejemplo, ¿has visto que los niños lo han desarrollado un poquito más porque era el medio...?

E1/2.- ¡No! Eso sí que no. Ellos seguían hablando como, como si estuviese allí o como si no estuviese. Ellos seguían a su ritmo normal. A principio, cuando, si teníamos que leer algo, para que ella nos escuchase, pues procuraban esta más, algunos dicen: ¡chsss!, ¡que te calles! Entre ellos. Pero después era algo habitual,

X.- ¿Habitual?

E1/2.- ¡Ím!

X.- ¿Las incidencias propias yyy?

E1/2.- ¡Sí!. Y si había que llamar la atención alguno se les llamaba. Luego ya escuchaba también la bronca de turno

X.- ¿Tus explicaciones?

E1/2.- ¡Sí! También las explicaba, ¡las escuchaba! Y preguntaba si algo no entendía.

X.- ¿Cómo son tus explicaciones? ¿Cómo es el procedimiento que tienes para explicar?

E1/2.- ¡Claro!

X.- Y ahora ¿Y ahora para adaptarlo a ella? Es decir ...[

E1/2.- ¡Claro! Y que ahora que lo preguntas pues vienen cosas al...¡que se recuerdan!. Pero si no ¡no! Porque ¿tú has vi..? ¡Una explicación común en clase, de lo más habitual, normal y luego dependiendo de lo que fuese pues hacías algún inciso para explicarlo a ella más concretamente! O para decir, o si era... ¿qué se yo? No me viene ningún ejemplo a la mente. Le hemos cambiado el sitio, ¡no explicaciones de materias! Cuando si cambiamos el sitio de algunos compañeros pues le explicamos: ¡Hemos cambiado el sitio!. ¡Ahora está Fulanita sentado en primera fila! ¡Detrás está este otro compañero, detrás otro! Para que se hiciese una idea de cómo era la clase. Ella recordaba la clase. Pues para que se haga una idea de cómo está. Y con las explicaciones pues dependiendo de lo que fuera. Si era por ejemplo, algo de geografía o de historia, para explicar cómo estaban hechas...también hacías una descripción a ser posible lo más real posible para que ella hiciese, se hiciese esa idea.

X.- Porque a nivel de sonido ¿no tenía problema? ¿Teníais el ina, inalámbrico incorporado?

E1/2.- Teníamos el inalámbrico. El problema era al principio cuando no teníamos el inalámbrico.

X.- ¡Ya, ya!

E1/2.- Pero luego con el inalámbrico, ¡no!. Para los niños, para que ellos... ¡cuando leían algo! Por ejemplo, algún texto, yo me iba acercando al que estaba leyendo, para que ella escuchara la voz del que leía.

X.- ¿Ha habido alguien, ocasionalmente, a dar una explicación a la clase, una pregunta a la clase, alguien extraño?

E1/2.- ¡Jjín!

X.- ¿A la clase, al propio grupo de alumnos? Y estabais conectados por ejemplo. Algo que los alumnos no sabían qué profesora iba llegar.

E1/2.- No porque...¡Bueno! ¡Sí, pero...! ¡Sí y no! En dos ocasiones, En una ocasión que llegó ella, un maestro para ver cómo funcionaba el sistema. Y los niños seguían mas o menos normal, ¡creo yo! El comportamiento normal de ellos. El de ella, pues era un día, un poco especial. ¡La novedad de charlar con unos, charlar con otros! Y otra compañera, que venía los miércoles y teníamos esa hora que ella venía, no era un poco especial, pero los miércoles coincidía con que no solíamos, normalmente, conectarnos Porque aprovechaba que venía otra maestra a trabajar con ella. El adiestrador, creo que era de la ONCE. Entonces la mañana la tenía muy ocupada. Y esa mañana pues no nos conectábamos. Y aprovechamos para cambiar esta hora en la que venía esta compañera. ¿Y qué hacíamos sobre todo con ella?. Pues eeh... Habíamos empezado una correspondencia con niños de la zona de la Alpujarra. Ella traía las cartas. Los, ellos se la escribían y se la llevaba de vuelta. Pero en alguna ocasión, que tenía el miércoles libre nos conectamos. Y entonces sí habló con ella y les explicó lo que estábamos haciendo. Ella muy contenta que quería también cartearse con algún otro compañero. Le llevó la dirección y se carteaba como los demás.

X.- ¿Interviene con esa...?

E1/2.- ¡Sí!

X.- Persona externa. que ha llegado al grupo clase?.

E1/2.- ¡Sí!

X.- ¿Ha llegado algunas veces la directora, algún compañero de lo que ocurre normalmente, que a veces entra a las clases y...?

E1/2.- Sí, pues supongo que alguna vez habrá llegado. Pero ahora no lo recuerdo. Si era para hablarnos, algún aviso

X.- Eso, ¿algún aviso? ¿para que ella se enterara del aviso?

E1/2.- ¡No! Pero si era un aviso para mí pues nada. Los demás estaban como estaban. Seguían su clase normal y ella también. Pero no recuerdo que hayan entrado. ¡A lo mejor si! Que no recuerdo para algún aviso en general, para los niños. ¡No recuerdo! Luego con los programas de correspondencia, es que nosotros teníamos otro también. ¡Otro! Nos carteábamos con niños de Arcos de la Frontera. Otros niños de sexto de otro colegio. Y ella tenía también, su persona. La persona con la que se carteaba. Cuando llegaba el correo, de paso les hacía chantaje, les tomaba el pelo durante la mañana. Y eso sí le gustaba porque siempre estaba preguntando cuando llegaban las cartas. Si llegará el correo ya. Y cada uno tenía su, su cartita. Entonces cuando ella llegaba también la decíamos: ¡ hay correo!, ¡llegó la carta! Entonces, después por la tarde yo se la llevaba. Ya que yo iba a su casa también con la atención domiciliaria, yo le llevaba la carta. Y ella tenía que escribir la carta también para esta persona.

X.- Ahora que hablas de la atención domiciliaria, como has tas participado tanto en la atención domiciliaria como en la atención escolar con videoconferencia en la misma persona. ¿Como ves las dos modalidades?

E1/2.- ¡Que las dos se complementan!

X.- ¿Se excluyen?

E1/2.-¡No, se complementan las dos!

X.- ¿Qué aporta?

E1/2.- ¡ No se excluyen! Cuando está con la videoconferencia ella es una parte más de la clase. Y con atención domiciliaria, pues ese tiempo que se está con ella se aprovecha más porque estás....Eso que se pierde a lo mejor, estás, en realidad... mmm...Esas horas están más condensadas con ella. Para que siga el ritmo de la clase sin perderse nada. Porque tampoco es lo mismo - creo yo - cuando uno asiste por videoconferencia y después ya está lo que ha visto en clase, ¿pero? Yo creo que era una ayuda esto. Es una ayuda para complementar la enseñanza. Para que ella no se pierda y siga.

X.- ¿Qué es la ayuda?, ¿la atención domiciliaria?

E1/2.- ¡Sí! Bueno esto en realidad es una ayuda también. Y lo sería para cualquier otro niño en otra situación. Y además- yo creo- que más siendo yo pues la tutora, la maestra. *Esto* aparte de estar más metida en el asunto, sabes lo que les vas a exigir a los niños en clase y a ella le vas a exigir lo mismo. ¡Nooo! ¡Nada de sentimentalismos! como a veces algún compañero que dice: ¡ay!, ¡pobrecita! y ¡dejadla ya o no le agobieis!, No porque es una niña más. T tiene quee...Esto es lo que ella tiene con los medios adaptados para ella y tiene queee trabajar como los demás.

X.- Entonces ¿la videoconferencia que le aporta? ¿Umm de extraordinario a la atención domiciliaria?

E1/2.- La videoconferencia ¿le hace ser un miembro más de la clase?, ¿no perder el hilo de lo que llevamos hasta ahora y mantener la relación con sus compañeros, con sus compañeros, con ella?

X.- ¿La cotidaneidad *quizá*?

E1/2.- ¡Exacto! ¡Sí! Y además de esp por ejemplo que a las nueve sabe que tiene que estar allí. Que no puede decir; ¡como estoy en mi casa, me quedo en pijama y ya está! Tiene que estar ya con el desayuno tomado, arreglada y sentada allí como si estuviese en clase. Los compañeros saben también que la van a ver. Y además que ellos, sí se acordaban cuando llegábamos: ¡seño MMM! Que los comentábamos. Cuando alguna vez no podía ir o que iba al hospital, ellos decían: ¿y hoy qué pasa? ¿No nos conectamos? No porque hoy no estás. Eso sí lo tenían ellos, contaban con ella. Y se notaba la diferencia de los primeros días. Bueno ¿los primeros días! el primer trimestre que ni había videoconferencia, ni había nada. Aunque yo le...

X.- Vamos a marcar esas diferencias

E1/2.- Aunque yo les llevase la tarea que ella había echo en casa y se la leyese: ¡Esto lo ha hecho vuestra compañera! Y lo leía. ¡Escuchaban! ¡Sí lo ha hecho ella! ¿Pero..? Ella es una persona que estaba en su casa, que no viene. Y ¡ como algo lejano! Veían como algo lejano. Que sabían que estaba ahí, pero ¡no! Como el que tiene un vecino que vive en el pueblo y sabe que hay muchos vecinos. Desde el momento en que se puso la videoconferencia, la cosa cambió. Para la niña lógicamente y pare ellos también. Porque ya esa compañera no era alguien que estaba en el pueblo en su casa. Ya la veían todos los días. Alguna, en alguna ocasión que fue al colegio. Que los tenía por alguna cosa que hacía o aprovechaba para pasarse un ratito. Porque tenía ganas de ir al colegio y estar con sus compañeros, de hablar con ellos. Pues la actitud de los niños cuando llegaba era distinta. Algunos le decían: ¡ siéntate aquí, no aquí! Le preparaban la silla.

X.- ¿Cambió la actitud de los niños?

E1/2.- Sí porque era...[

X.- No respecto a que la atendieran mejor, sino a esa, a ese bloqueo que produce ante una enfermedad o qué se yo lo que pasará.

E1/2.- No cambió, que no eran concientes de la magnitud de la enfermedad. Porque los niños son crueles. Incluso a veces le tomaban el pelo, pinchado. Porque pinchan donde más duele. Pero a la hora de verla era una compañera, enferma o no enferma, con

problemas o no. Que al principio no estaba en clase. ¡No estaba con ellos! Estaba en su casa y aunque yo leyera algo de ella, ¿pues? ¡bueno quedaba ahí!. Cuando ya se puso la videoconferencia, ya era otra relación. ¡Mas viva!, ¡mas dinámica!, ¡mas personal! Y los momentos en que ella venía. Algún momentillo que venía a clase para estar un ratillo allí, o para echar la última hora de la mañana que le gustaba también el ambientillo: el oír las voces en directo de uno o de otro. Pues cuando ella llegaba, pues había ¡no había peleas! Pero vamos que uno decía: ¡siéntate aquí!. ¡No!, ¡siéntate aquí! Otros le ponían la silla Le decía vas a tener que repartirte: cinco minutos en cada sitio. Que eso, al principio cuando,, en una ocasión que vino pues no se veía. ¡Tanta, tanto movimiento!.

X.- Si hubiera, si no hubiera sido fibra óptica, es posible que MMM hubiera tenido también contacto a través de videoconferencia, o de chat con otros compañeros, Aquí la...limitaba mucho l fibra óptica, con otros compañeros que hubieran tenido ordenador en su casa, ¿me refiero?

E1/2.- Síiii. Eso sí lo pueden hacer. ¡Bueno!, la fibra óptica era porque en principio aquí no existía la ADSL. Entonces...

X.- Sí, ya por eso digo ...[

E1/2.- Entonces el medio es la fibra óptica, que es para mí es un mundo también aparte. Al poco tiempo ya se instaló la ADSL. Y ahora pues de hecho seguimos conectados escuchamos o nos hablamos todas las tardes. Y por medio del ordenador, con internet. Y eso lo puede hacer con cualquier niño, con cualquier persona que tenga internet en su casa. Eso porque hay un montón de programas para comunicarse como los de mensajería y lo puede hacer con cualquiera.

X.- Me refiero para aumentar el contacto.

E1/2.- Con cualquier niño, con cualquier persona que tenga internet lo puede hacer.

X.- Bien, ¿qué destacarías de la enseñanza presencial y en tiempo real? Me has dicho de la ventajas que han marcado con la atención domiciliaria respecto a la videoconferencia. El aspecto que yo le veo es que está, ¿se está produciendo una enseñanza en el mismo tiempo real?

E1/2.- ¡ Síiii!

X.- ¿De los otros compañeros?

E1/2.- Sí, como decías tú antes que lo veo como algo tan habitual, tan normal. Que tengo la idea que ella está allí, pues sí que al final sí, porque se cuenta con ella también para todo, Para hacer la tarea,. Para hacer cuando a ellos se les decía, pues ahora en la página tal vais haciendo estos ejercicios. Ella lo mismo. Bueno, ella tenía su libro, adaptado. Y también los tenía que hacer. ¡Y lo que no os de tiempo a terminar, mañana! Al día siguiente por la mañana, ella, mandaba su tarea y la leíamos. Y eso sí llamó la atención al principio. Cuando ellos lo vieron: ¡qué! ¡Seño hay ahí algo en la pantalla! ¡Ah sí!, ¡la tarea de ella!. ¡Ah! Y entonces la guardábamos, la leíamos. Y al principio, claro, la novedad, se quedaban asom, un poco sorprendidos. Dice: ¿y también la manda? Dicen: ¡claro!, ¡claro!

X.- ¿Qué alcance ooo quéé perspectivas le puedes ver a esto para, para se, para poder ser aplicado en la enseñanza con más asiduidad?

E1/2.- Que es una pena que no se utilicen las nuevas tecnologías que tenemos. Todo el mundo, mas o menos dispone de un ordenador. Sobre todo en los centros. Y para aquellos niños que no pueden asistir a clase esto, ahora, ya está - creo yo - al alcance no de cualquiera, pero de la mayoría. Y como en este caso con un poco de ayuda de la administración todos los niños podrían seguir atendiendo a clase. Porque en realidad no supone, no lo veo yo, que suponga algo tan enorme, tan fuera de lugar. Yo creo que se podría hacer más de lo que se hace.

X.- ¿Hay un antes y un después en tu desarrollo profesional a partir de la experiencia?
¿En tu desarrollo profesional?

E1/2.- ¡Sí! Sí supongo que a lo mejor es también por el caso concreto porque se han dado muchas circunstancias de la niña, de las condiciones de la niña, de la familia, del colegio. Que en realidad pues yo no sé, después por debajo...*Si habla ella cosas o no.* Lo que habría sucedido. Pero lo que yo he visto desde fuera que no han puesto pegas para nada. En el colegio que tenía pocos ordenadores. Y otros esto, viejos ya y algunos no funcionaban, pues han sacado un ordenador de informática para ponerlo en clase. ¡Vamos que yo...!

X.- Sobre todo en tu desarrollo profesional.

E1/2.- Sí pero digo yo aparte de esto, de que, sí que se han dado todas estas condiciones. Que a lo mejor si se hubieran, si hubiese pegas pues ya uno está más desanimado. Pero como en este caso que...pues una conjunción de factores que uno dice: ¡Bueno yo he hecho magisterio para algo! Porque realmente esta tarea merece la pena. Y yo recuerdo que algunos, mis compañeros y gente del pueblo me decían cuando iba por las tardes a su casa: ¿cuánto cobras? Y yo decía: ¡no se cobra por esto! ¿Y vas sin cobrar? Que, llegamos a un punto en que solamente se piensa en el dinero y las osas se hacen sólo por dinero. Pero estas horas que yo echo con ella y luego en clase, merecen realmente la pena.

X.- Cuando estudiabas, igual que cuando estudiaba yo, dentro de la didáctica estaban los medios, el uso del proyector, el uso de las diapositivas. Y nos encontramos con uno, que nos puede aportar ¿y qué nos aporta al desarrollo profesional?

E1/2.- Sí pero el uso y de las diapositivas eso ya se ha quedado un poco obsoleto. Eso ya

X - Digo lo que estudiábamos

E1.- ¡Sí, si es verdad! Pero ahora se ve eso como que no nos aporta tanto. Simplemente con estos nuevos medios que tenemos, podemos sacarle muchísimo más partido en todo. Ya no solo, ellos han visto que el ordenador no ha sido solamente para jugar ni para aprender a manejar teclas. Sino que de ahí se puede sacar un montón de cosas. Se puede sacar un *montón de cosas*, se puede sacar información, diversión, comunicarse con las personas, con...Además en distancias que antae que nooo... En tiempo real. No solamente superan la respuesta dentro de dos días, sino en tiempo real, en el mismo momento. Tienes la respuesta inmediata. ¡Eso sí esss!

X.- ¿Has comentado con algunos compañeros esta experiencia que estabas llevando a cabo, sin tú proponértela?

E1/2.- Sí porque ha salido así.

X.- ¿De enseñanza con estructura virtual?

E1/2.- ¡Sí! Esto ha salido así, bueno. Algunos, ummm, les parecía un poco fuf..¡ufú! ¡que *has* superado!Que les superaba un poco! ¡Sí! Y eso es mucho problema porque si no funciona, que si no se oye. Bueno sobre todo al principio. Porque al principio teníamos el micrófono allí pegado. Que habían los problemas de ordenadores.

X.- Sí, pero...

E1/2.- Entonces eso como que los desanimaba porque decían: ¡Uf!, ¡esto es...! Porque, claro, había que volver a reiniciarse, perdía tiempo. Y algunos se desanimaban y ya lo dejaban.

X.- Bueno, ¡superado! Tampoco duró tanto, ¿no?

E1/2.- No porque eso era al principio. Pero después yo creo que lo de las nuevas tecnologías que no está uno...¡Depende de quien sea!

X.- . Sí, ¿pero cuando tú has comentado

E1/2.- Tampoco.

X.- Cuando tú has comentado con compañeros, ¿no tienen que ser del centro!, sino con...en tu vida,

E1/2.- Sí

X.- Laboral, en tu vida profesional, pues, se está llevando esto a cabo. ¿Se han interesado, se asustan demasiado?

E1/2.- Nooo. Están un poco sorprendidos, pero creo que como no lo han visto, pues no se dan cuenta de lo que es.

X.- ¿Tú crees que admites que es sencilla ooo..?

E1/2.- Sí, simplemente que es... Y eso se ve cuando uno lo cuenta y lo ve desde fuera, se ve como sencillo. Pero cuando uno se tiene que poner entonces uno se echa un poco a temblar.

X.- ¿Asusta?

E1/2.- Asusta un poco. Asusta un poco pero por el desconocimiento. Porque en cuanto uno empieza con la rutina. Es llegar a clase, darle al botón. Según se va caminando, antes de llegar a la mesa, le das al botón del ordenador para que eso vaya empezando, se vaya abriendo. Luego llegan, se van sentando y mientras se van sentando pues ya está la pantalla. Ya estamos con la comunicación. ¡Es la costumbre! Y que no, con cuatro cosas básicas ya está. Pero que nos asusta eso Y yo lo digo por mí, porque yo antes no quería saber nada de ordenador. No quería saber nada, ¡uffff! ¡ Eso es muchooo! Pero que no es tan difícil como parece. Y que está muy desaprovechado. Que esto, ahora es la... podría llegar a todos los niños. Sobre todo algunos que están en alguna condiciones particulares como en los hospitales. (silencio) Que se dispone de medios.

X.- ¿El rendimiento y el aprendizaje de Mari Carmen?

E1/2.- ¡Espera un momentito! Y más ahora que nos dicen que iban a poner en todos los colegios un ordenador para cada dos niños. Y que la administración está dando tanto bombo y platillo a las nuevas tecnologías. ¿Porqué no se pone de verdad en funcionamiento? Porque la teoría sí, pero después ¿la práctica?

X.- Eso supone un coste económico. También los primeros ordenadores nos asustaron Y era...ya lo estamos viendo. Ahora habrá que sacarles partida como es este caso.

E1/2.- Mmm... Claro este caso, los compañeros también que se saca no solamente para jugar y abrir carpetas, que se hacen un montón de cosas con el ordenador.

X.- No ha de los que se asustaron al principio?

E1/2.-. De los niños, los niños no se asustan.

X.- No me refiero a nivel más profesional, en el mundo

E1/2.- No. Algunos después decían: ¡bhas,, como la cosa ya iba estaba más normalizada! ¡Sí, pero bueno! Parece que les resulta un pocoo.... Después, también depende de la clase. Depende de la clase.

X.- ¿Se ha evaluado, aunque sea verbalmente?

E1/2.- Sí, la dirección sí lo ha valorado. ¡Y por la niña! ¡Que sí! , que la niña trabaja, es trabajadora, que esto le cunde. Sólo que claro, a veces por parte de algunos compañeros, pues siempre está esa consideración, esa: ¡pobrecilla! ¿Qué qué pobrecilla? Que ella puede hacer y hace más dee,, de lo que hacen muchos. Y como yo le digo: tiene una cabecita muy bien amueblada.

X.- ¿Vio un disparate,al principio, la dirección por ejemplo, hacer este sistema de video?

(Se produce un sonido advirtiendo la finalización de la cinta)

X.- ¿Vio la dirección ciertas reticencias al principio? No digo que no haya colaborado. Sino al principio ¿Cómo ha sido?

E1/2.- No por la conexión. Yo creo. Creo que al principio lo veía algo como, como lejano. Como si no fuese posible. Sobre todo por lo que suponía. Por el desembolso de

dinero que suponía la fibra óptica. Posiblemente si ella fuese con la ADSL no lo hubiese tanto... Pero lo veía un poco, yo creo que un poco lejos. Porque algunas pegadas que ponían. En principio iba ser para antes de navidades. Luego se fue alargando, que si no llegaba el cable, que si lo habían ido a medir. Entonces lo veían como si le estuviesen dando largas desde otro lado. Pero luego ya, ya se puso yyy por lo que yo se

X.- ¿Y ya se vieron los *resultados*?

E1/2.- ¡ Sí, sí!

X.- Y ¿cómo lo han valorado?

E1/2.- Yo creo que lo han valorado positivamente.

X.- ¿Lo habéis valorado, habéis hablado?

E1/2.- Yo sí,

X.- No. Digo a nivel de centro

E1/2.- Sí porque a veces la directora me preguntaba: ¿y qué tal?, y ¿cómo vaaa con el ordenador?, ¿cómo va eso?, ¿te va bien? ¿Teee?. Por ejemplo ella decía: ¡Uff! ¡Para mí esosríaa! Porque ella de ordenador nooo. Pues lo tenía en el despacho y dice que esas tecnologías Pero ella sí lo veía.. Digo: ¡Sí, sí funciona!.Y la línea estáaa allí. Alguna vez se ha asomado allí y estaba - a darme a mí algún aviso - y estábamos conectando, Decía ¡Uff, pues sí que...!

X.- ¿Y la ha saludado?

E1/2.- Sí

X.- ¿La ha saludado?

E1/2.- Sí. Lo que pasa.. ha sido algo mmm así. Y allí nos encontramos en esa época en la que el micrófono a veces se oía, a veces no se oía, Se iba la voz, se oía entrecortadamente.. Pero si todo funciona bien desde el principio yo creo que se va bien a muchos.

X.- Bien. Se termina el curso. ¿El rendimiento de MMM?

E1/2.- El rendimiento de MMM, ¡óptimo!

X.- ¿Óptimo?

E1/2.- ¡Óptimo! ¡No solamente bueno o ha pasado! ¡No! Porque es una niña que trabaja, que es trabajadora. Se le ha exigido lo mismo que los demás. Sólo que por ejemplo, alguna vez se le ha dado más tiempo para hacer algunas cosas. Pero no porque tuviese esas condiciones, se le... se ha bajado el listón, por decirlo de alguna manera. O se le ha pasado la mano por encima, ¡No!, ella se le ha exigido como cualquiera. Sólo que nos encontramos con un caso de una niña con mucho amor propio, que le gusta saber, que le gusta aprender, que le gusta estar en este mundo y vivirlo Y entonces ¡sí! Ha sido un rendimiento excelente,.

X.- ¿Le ha beneficiado esto, cara a incorporarse este año al Instituto? ¿Después de verse, pasado el curso, de no asistir físicamente al colegio?

E1/2.- Yo creo que sí porque ella no asistía físicamente al colegio pero estaba en contacto con sus compañeros.

X.- Digo sobre todo cara a que este año se hubiera incorporado de nuevo

E1/2.- Sí, ¡No! pero ella estaba en contacto con sus compañeros, en el mundo escolar. Que a lo mejor si estuviese estado solamente en su casa, aunque llevase y le llevaran a casa la noticia de lo que había pasado durante la mañana, ¡eso ya es distinto! Porque no tiene ese contacto. Mientras que por la videoconferencia, sí lo tenía, No podía, como decía antes, darle un pellizco por ejemplo. Pero podían hablar con ella, quedar paraa, por la tarde irse algún sitio. O que fueran hacer una visita,. Los oía, oía el que leía. Leía ella también. ¡Ella participaba en la clase! Entonces este año que se ha ido al Instituto, sigue con estos compañeros, que han pasado con ella también y tenía un contacto del año anterior. No es que se hubiera pasado un año o año y medio sin saber nada de ellos,

nada más que de oídas. Y los demás también, ¿no? Porque ella tenía ese contacto. Cuando iba por ejemplo a clase le hacían su sitio, le buscaban su sitio. Porque ya había esa relación a través de los demás. Pues ¡estaba presente allí!. Y en el momento que estaba además físicamente, pues era una más. Solamente que le buscaban un sitio. Le ponían la silla a un lado, a otro, a otro. Pero sí estaba.

X.- ¿Ha hecho por ejemplo que una niña se fuera con MMM a la casa y conectaba desde la casa con la escuela?

E1/2.- ¡No!, eso no. Eso no. Eso no porque cada uno venía,

X.- Sí. No. Digo ¿como experiencia? A ver cual es la respuesta del

E1/2.- ¡No!

X.- ¿Del niño?

E1/2.-.Sí. ¡ No!

X.- ¿Cómo se hubieran visto un niño, sentido un niño, pues trabajando desde fuera de la escuela?

E1/2.- ¡No! Pues sería a lo mejor probar. Lo que pasa es que en este caso los niños lo ven como irse y pasear.

X.- ¿Escaquearse? Pero bueno. Si lleva un poco de...

E1/2.- Sí, no. Y hay vemos a ver ¿quién? Que porque a eso seguramente se habrían apuntado todos. Pero no se me ha pasado por la cabeza la idea. De mandar a uno a allí. Sólo que, en una ocasión me acuerdo que estaban cuando, haciendo las pruebas. En una ocasión que se veía bocabajo la niña, en lugar de verse bocaarriba por un problema del ordenador. Y en esa ocasión estaban dos personas allí, dos vecinas. Y yo las oía. Y entonces, ya que las oía, aproveché... Y ellas no sabían que la cámara las estaba grabando. Entonces se veían. Cuando se acercaron dije yo: ¡estáis muy guapas boca abajo! Y dicen: ¡ay, qué susto! Dicen pero ¿nos ves? Dije. ¡ síii! Y decía otra. ¡está tu madre! De las niñas que estaban, Dice: ¡ Tu madre está ahí! Dice. ¡Ay, ay ay!, ¿me está viendo mi madre? Dice: ¡claro que te está viendo tu madre! Eso fue para ellos una novedad y verlas allí las personas eraa...

X.- El día ¿de la inauguración de la videoconferencia?

E1/2.- ¿El día de la inauguración?

X.- Es decir. ¡Ya!

E1/2.- Pues no recuerdo ya el día.(Suelta una pequeña carcajada)

X.- ¿No? No me refiero en qué día fue, sino

E1/2.- Sino ¿cómo fue?.¡No! Pero yo recuerdo que teníamos el ordenador allí, antes que se empezara. Entonces me preguntaron: ¿Seño? ¿Y qué hace aquí ese ordenador? Les expliqué para qué era. Mmmm, que íbamos a trabajar con la compañera desde allí. Desde su casa. Y bueno, pasó. Y cuando ya se empezó pues el primer día creo que hubo más tiempo del que necesita para poner aquello en funcionamiento. Fue el muchacho que, informático a ponerlo. Y es que en concreto no recuerdo el día, Recuerdo los primeros días en general. La sorpresa de los niños, que estaban atónitos de verse. ¡Ahhh! Que no solamente son los juguetitos los que aparecen en los ordenadores. Que estaba allí la compañera, que se oía. Que primero la veían y que se oía. Y algunos, pues supongo, que habría pasado tiempo sin verla. Y de repente verla allí en la pantalla pues les llamó la atención. Y los primeros días estaban ¡claro! Y todos con ¡chss, chss! Comentarios y cuchicheos. Mira: ¡si está ahí! La novedad Luego, según iban pasando los días, ellos mismos se encargaban de avisar, de encender el ordenador o de si si la pantalla se iba la imagen, de avisarte de que se había ido la imagen. ¡ Para seguir viéndola ¡ Porque eso, el ordenador estaba de cara a los niños. Para que ellos la vieran.

X.- Muy bien, ¡pues...!

E1/2.- Que hay cosas que como después de hacerlas durante tanto tiempo, no se ve nada de particular. Entonces , por eso, nosotros lo vemos como algo normal.

X.- Voy a terminar el interrogatorio. No se si tú quieres aportar algo..

E1/2.- Yo te digo. Te contesto a todo lo que tú quieras. Pero por eso te digo que hay cosas que...Y luego se te pasan, que no te acuerdas, porque no las ves como algo...Ppor ejemplo el juego ¡Que yo ya no me acordaba ya del juego! Y es verdad. Es verdad que el juego, ella participaba como todos y además le gustaba también. Y luego le comentábamos: ¿bueno, hoy vamos a jugar? Dice:¡sí, sí, sí! ¡Era...! Cuando le tocaba a ella tiraba. Y a veces cuando le tocaba a otro compañero dice: ¿Y ahora a quien le toca? Le decíamos a quien le toca. Ella escuchaba la pregunta y si alguno, pues a veces alguna pregunta que no sabía nadie, decimos pues -el que no le tocaba no respondía- entonces ; a ver: ¡alguien que lo sepa que lo diga! ¡Levante la mano antes de decirlo! Ella si la sabía también. Decía: ¡pues espera el turno a quien le toca! Y sí es verdad. Era un juego bonito yyy... Era bonito ver que les gustaba. Pero por ejemplo en eso no había, no me había acordado yo.

X.-Bueno, ¿pues como ya te has acordado? (Suelta una carcajada). Muchas gracias.

E1/2.- Pero a lo mejor hay cosas que...¿No sé? O que recuerdo después. O que no, no recuerdo en este momento, pero con... Simplemente porque lo ves que ha sido un desarrollo

X.- ¡Normal!

E1/2.- ¡Normal! Su llegada a (De nuevo una carcajada). Ha llegado a ser, salvo al principio y con la novedad, después a ser parte de la clase. Y por eso que al final se dice siempre normal. ¡Como en una clase normal!

X.-Bien. Esta entrevista se graba en Cádiz, el doce de marzo del dos mil cinco.

ANEXO III

ENTREVISTA 3

(E3)

- Fecha de la entrevista: 12 de Marzo de 2.005.
- Lugar de la entrevista: Cádiar (Granada).
- Duración de la entrevista: 40' aprox.
- Entrevistador: X (Doctorando)
- Identificación-Clave: E5
- Campo profesional: Docente. Consejería de Educación.
- Implicación – Participación Maestra de Apoyo del Centro, que cubre parte de su horario docente con atención domiciliaria (oficial)
- Observaciones y peculiaridades: No participa directamente de la experiencia, pero al trabajar con la alumna el área de matemáticas, indirectamente conoce a la alumna y la experiencia que analizamos.

X. Buenas tardes, vamos a proceder a hacer una entrevista a LLL, que es la maestra de Pedagogía Terapéutica del colegio en Cádiar. Y en concreto ella ha atendido como apoyo escolar, como apoyo escolar a esta alumna en casa.

X.- Me puedes describir a grandes rasgos la experiencia que se ha puesto como videoconferencia para tender a la alumna desde el colegio, en su casa.

E3.- Hola, pues la experiencia ha sido estupenda porque ha sido un cambio muy importante en la actividad escolar con esta alumna ¿no?. Pienso que ha sido muy beneficiosa.

X.- ¿Puedes concretar, en líneas generales, ¿en qué consistía?

E3.- Bueno, pues en líneas generales, te podría decir que empezamos desde principio de curso ayudando a MMM. Iba a su casa, tres horas semanales. En un principio, mi trabajo consistía en apoyarle en el conocimiento del braille, ¿no? De las primeras letras,. Y eso, luego más adelante ya se vio importante queee, que apoyase en el área de matemáticas. Entonces repartíamos el tiempo entre el apoyo a la lectura de braille y el apoyo en el área de matemáticas. En un tercer paso ya se vio conveniente, claro con el asesoramiento de CCC, de la Once, que le apoyase pues mejor en el área de matemáticas, puesto que ya iba superando bastante, el alfabeto braille.

X.- Yyy la experiencia, el sistema de videoconferencia ¿en qué consistía? Una vez que se inicia y ¿cuándo se inici?

E3.- Bueno, enn... Primero puedo decirte queee un poquito de larga espera, ¿no? La niña estaba deseando de, de tener el acceso con la fibra óptica con la videoconferencia, pero que eso no llegaba. Y estaba ilusionada sobre todo porque estaba deseando de estar conectada, de ver el ambiente de clase, con su tutora, con sus profesores, con sus compañeros.

X.- ¿Por qué ella antes de la videoconferencia, donde estaba?

E3.- Ella estaba en su casa. Entonces por el miedo a que se contagiase, o pudiese resfriarse, al relacionarse con los demás, pues la verdad que eran pocos compañeros los que iban a verla, ¿no? Todo por evitarle un mal mayor, ¿no?.

X.- ¿Podríamos decir que estaba en cierto modo, protegida, aislada?

E3.- ¡Claro! Estaba aislada Bueno, mmm...Habitualmente con su familia, con algún especialista, los compañeros de las ONCE, o yo que iba en contadas ocasiones. Y sobre todo su tutora, que es la que más frecuentemente iba, ¿no?. Pero con sus compañeros de clase, con sus iguales, la verdad que tenía poca relación.

X.- ¿Puedes constatar de que tenía ilusión?

E.- ¡Estaba superilusionada! ¡Estaba deseando de ver cuándo ya se lo ponían,! O uando se lo instalaban. El día que lee...que había algún nuevo cambio, o alguna nueva noticia, la niña estaba feliz.

X.- ¿Y cuando veía que esto se estaba retrasando?

E3.- Pues había momentos en los que se desanima, se desanimaba, claro. Ella , su familia y todos porque esto,...Pensamos que era una cosa muy buena, muy importante y crucial para la educación de MMM.

X.- ¿Crees que estaban preparadas ambas partes? Es decir la escuela y la casa ¿para este sistema de videoconferencia?

E3.- Preparados, preparados ¡tal vez no! Pero sí había gran... mucha ganas y un gran interés. Entonces con la ayuda de unos y otros pues se podría conseguir,¿no?

X.- Mmm, ¿hubo asesoramiento a la familia y a la escuela para poner en marcha esto?

E3.- Sí, la verdad es que sí. En un principio pues tenían que enseñarte mas o menos cómo iba eso, ¿no? Cómo funcionaba, qué exigía , ¿noo?

X.- Bien.

E3.- Porque claro, al principio tienes el miedo a lo desconocido, que no sabes exactamente. Estás deseando pero no sabes como eso va a funcionar, ¿no? ¿O qué vas a necesitar?, ¿o qué debes de hacer?

X.- Vamos a centrarnos en el proceso educativo de MMM, sobre todo en el que tú has apoyado. Volveremos a que me...des información de la videoconferencia. ¿Conoces tú el proceso educativo de MMM y su proceso escolar?

E3.- Bueno yooo, siempre heee, he visto a esta niña desde pequeñita, ¿no?. Se veía que era una niña muy, muy responsable, muy trabajadora. Pero concreto yo puedo decirte que he, la he apoyado solamente desde el curso pasado, ¿nooo? Cuando ha necesitado que la apoyase. Porque aunque en el curso anterior ya tenía algún problemilla con la vista, pero su tutora anterior, también se dedicó mucho y la niña iba hacia delante. La apoyaba, le ampliaba el material para que estuviese un poco a mayor tamaño. Pero no necesitaba ningún apoyo

X.- ¿Por tu parte?

E3.- Por mi parte. ¿no?

X.- Como profesora o maestra de Pedagogía Terapeutica, ¿has entrado este año en contacto?

E3.- ¡Ha sido este año!, ¡sí!

X.- Aunque en años anteriores ¿tenía ciertos problemas?

E3.- El año anterior....

X.- ¿No hubo necesidad de que tú intervinieras ?

E3.- No hubo necesidad...

X.- ¿O cubría el tutor?

E3.- ¡Claro! Habíamos con la tutora yyy, y la niña. Y la verdad que no necesitaba ningún apoyo especial. La tutora, pues junto con la madre en muchas ocasiones, le ampliaban el material y la apoyaban en todo. Y la niña iba muy bien. Esforzándose y eso. Y no, ¡no necesitaba mayor apoyo!

X.- ¿Es a partir de que MMM pierde la vista?

E3.- Exacto

X.- ¿Y necesita? Y coincide que tampoco puede asistir al colegio,

E3.- Exacto

X.- Cuando se le,mmm...reclama tú misión como profesional.

E3.- ¡Sí!

X.-. Bien. Y para atender a unas necesidades educativas ¿ya especiales?

E3.- Sí, porque ya desde el curso anterior se preveía que tuviese que atender a Mari Carmen. ¡Claro! Se supone que la iba a atender en el centro. Lo novedoso fue que dada sus circunstancias por su enfermedad, ¿no?, cambiar el hecho de tener que atenderla en la casa. Eso fue lo novedoso, ¿no?.

X.- ¿Es la primera vez que atiendes unas necesidades educativas en la calle?

E3.- ¡Sí! Ha sido la primera vez. La verdad es que sí.

X.- ¿Y cómo te aaaa...? ¿Te adaptaste? ¿Te resultó un poco de primera chocante, meterte en otro ambiente?

E3.-. En un principio, pues que había que intentar el horario, ¿no? Poder compaginar el horario. Eso fue el primer inconveniente, pero luego muy bien ¿nooo? Porque el, una vez adaptado el horario ir a la casa puees, no era gran inconveniente. Estaba cerca, ¿no?

X.- A nivel profesional ¿no te condicionó?

E3.- Bueno. Tenías que pensar que en tu horario, que tenías que contar de salir a la calle. Que llegar a la casa y eso no pero...Pero cambiar el horario, lo intentamos flexibilizar lo mayormente posible. ¡No!, ¡no hubo gran inconveniente!

X.- Bien , ¿qué necesidades educativas especiales, por el término, por emplear el término presenta MMM?

E3.- La verdad es que dadas las circunstancias de MMM y de su enfermedad, eran solamente una adaptación de medios. No había que hacerle una adaptación curricular en materias escolares, ni nada de eso. Solamente el acceso

X.- ¿El acceso?

E3.- El acceso a esa información, ¿no?

X.- Y ¿veis que entonces en el centro un, una posibilidad puede ser que tú te desplaces?

E3.- ¡Sí!

X.- ¿Como profesora del centro? y ¿también la videoconferencia?

E3.- ¡Sí! La verdad es que eso era lo que se necesitaba, ¿no?

X.- Bien, ¿cuando planteáis la videoconferencia, mmm, de quién parte la iniciativa? De lo que tú conozcas.

E3.- Ummm...Exactamente no lo sé. Pero yo creo que fue de la Once , de CCC, la coordinadora. Pienso que fue de ella, de quien par, partió esa necesidad.

X. Y cuando se da viabilidad de la posibilidad de que se atienda por videoconferencia, ¿cuál es la respuesta, la sensibilidad en la respuesta, de los docentes en general?

E3.- No se si te lo he dicho ya. En un principio, era el mmm, el miedo a lo desconocido. Porque aunque veías que era una cosa novedosa, una nueva tecnología, aplicada a la educación, pero no sabías qué alcance tenía, o qué iba a necesitar de ti, ¿no? ¿Que tenías que ponerte al día?, o si tenías que aprender cosas nuevas. Un poco de incertidumbre, ¿no?. ¡Al principio! ¡Luego, una cosa estupenda! ¡Tenía que haberse hecho antes!

X.- Me has dicho que como necesidades educativas especiales son los medios. ¿Los medios han sido los adecuados?

E3.- Sí han sido adecuados. El único inconveniente que ha sido un poquito tarde Tenía que haber sido un poquito antes. A inicio de curso y no ya esperar más al final, ¿no?. Tal vez, claro, los problemas que tenemos de estar aquí ¿tan alejados de la ciudad?

X.- Bueno el problema es que no había ADSL, no había

E3.- Ese era el problema, ¿entonces?

X.- ¿Se ha superpuesto por otro?

E3.- ¡Sí! La verdad es que ha sido gracias a todas las personas que han influido para que eso se diese, ¿no? Pero looo, lo favorable, favorable es que hubiese sido un poquito antes.

X.- ¿Qué representa, mmm, el contexto del aula en las dos etapas? Es decir, ¿antes de la videoconferencia y después de la videoconferencia para la alumna?

E3.- Pues en la primera etapa, la verdad que, que esta chica: MMM estaba aislada de sus compañeros de clase. Se relacionaba muy poco, por el problema de su contagio, una posible resfriado que pudiese perjudicar. Pues era muy poquita su relación con sus compañeros de clase. Entonces fue un cambio vertiginoso, ¿no? A la segunda etapa, puesto que así si podía comunicarse con sus compañeros, con su clase, con su tutora, con sus profesores. Y sobre todo pienso que ha sido ¡muy ilusionante para ella! Pues no sé si contarte, pues uno de los casos, ¿no?. El tener ese horario, ya tenía su horario de distintas asignaturas, su ilusión. Yun día en concreto estaba yo con ella en su casa y tenía que conectarse ya, ¿no?, en la siguiente hora. Y ¡ya!, corriendo, pues: ¡mamá!, ¿dónde está mi sombrero, dónde está mi pañuelo? Porque ya estaba deseando de conectarse con sus compañeros, pero quería que la viesen con su cabecita, que no tenía pelo, ¿no? Pues ya guapa, ¿no?. Su pañuelo, su sombrero y ¡vamos! ¡deseando conectarse! Pero ella, claro un poquito coqueta no que era. Pues deseando conectarse con sus compañeros, pero que la viesen guapa.

X.- ¿Te ha coincidido a tí alguna vez la hora del recreo? La hora del recreo, cuando llega el recreo en el colegio y es la hora del recreo también en la casa.

E3. Síii. Algunas ocasiones sí. Pero, claro, yo intentaba también desplazarme del colegio a la casa de ella en esa hora. En alguna ocasiones, dependía del horario, ¿no? Entonces a veces me ha coincidido en casa de MMM o en el traslado.

X.- Muy bien. La experiencia se ha dado en dos contextos fundamentales: en el aula y en la casa. Pero hay un contexto ahí intermedio, que es el camino: ¡la calle!, ¡la gente!, ¡la sociedad!. ¿Puedes hablarme de los tres contextos: del aula, de la casa y en la calle?

E3.- Bueno, pues

X.- Lo que hayas visto tú, lo que hayas percibido.

E3.- La verdad que ha sido un tema estupendo, beneficioso al máximo. En la casa, pienso, que ha supuesto un cambio total, ¿no? De estar la niña en su casa solamente con sus padres o con los especialista que iban y su familia a estar conectada en una segunda fase con esta videoconferencia ha sido un cambio impresionante, ¿no?. Luego con respecto a su clase, pues muy ilusionada, ¿no? Tanto sus compañeros como ella porque si se conectaba y pues,...las circunstancias de la clase. Pues algún niño que habla o que dice algo, ella decía: ¡uy!, ¡mira!, ¡ si está diciendo esto o lo otro! o ¡ha llegado esta profesora! Porque en el caso que ella tenía de intercambio con otros alumnos de otros centros, si llegaba la profesora MPP que venía con las cartas de otros centros. Y ya desde el momento: ¡Uy!, ¡está allí MPP! La oía, bueno, un oído muy fino ¿no?

X.- ¿Tenía motivación?

E3.- ¡Muchísima! Ella siempre estaba motivada e ilusionada. Y luego pienso que también la gente, cuando iba en ese , que me has pedido que te hable. En ese

X.- ¿Trayecto?

E3.- Trayecto del colegio a la casa, pues la gente decía y dónde vas tú por aquí ¿no? La gente como con mucha curiosidad. Entonces yo pienso que hasta la gente se ha ilusionado con el tema ¿Eh?

X.- En la casa, ¿qué apoyo has tenido?

E3.-. Mari Carmen ¿que qué apoyos ¿

X.- ¿Tú, tú?

E3.- Yo, bueno. Yo ya te he comentado antes que la he apoyado, en un principio, en el braille y luego, sobre todo en el área de Matemáticas. Los apoyos que hemos recibido, bueno, han sido estupendos, ¿no? Sobre todo de CCC, la coordinadora, y los demás especialistas. La verdad es que han facilitado muchísimo el material que podíamos necesitar para cada tema. Para cada actividad. Y luego también el apoyo incondicional de la madre Puesto que a veces, se pasaba la hora, ¿no? Y había algunos conceptos que los trataba, pero necesitaba seguir MMM practicando para ver si lo había conseguido. Entonces el apoyo incondicional de la madre, que luego ya que por la tarde, o al día siguiente o en el fin de semana, ella se comprometía a repasarle ese concepto, o a la transcripción al braille. ¡La verdad es que ha sido una colaboración estupenda!.

X.- ¿Tenía preparación la madre o la preparabas en algunas sesiones tú también a la madre con ella?

E3.- En algunos casos muy puntualespues, ¡claro! tenía la mamá tantas ganas de ayudar a su hija porque sí que, que decía: Bueno ¿y esto cómo es?, ¡que se me ha olvidado!. Entonces yo se lo comentaba un poquito, para que le ayudase a la niña. Pero que vamos, que ella dispuesta al máximo, ¿no?. Una predisposición estupenda.

X.- Me has hablado de otros profesionales. Me has hablado de la ONCE, de la hora de la tutora. Los otros profesionales y tú , ¿la coordinación?, ¿ teníais el papel limitado? ¿Quién os ha coordinado en algún caso?

E3.- La verdad es que la colaboración ha sido estupenda tanto por parte de la ONCE, de CCC, la coordinadora, como de la tutora. Yo casi he sido a veces como un puentecillo pequeñito, ¿no? Porque la tutora nos daba sus controles que tenía que seguir, preguntaba mas o menos por dónde iban, qué actividades creía más convenientes a realizar. Y CCC, por otro lado pues nos ayudaba en todo lo referente a material, a controles. ¡Estupendo!

X- Las tecnologías. Vamos a volver de nuevo a las tecnologías. Cuando os planteáis en el centro, mmm...el mmm, hacer videoconferencia, es decir, una posibilidad de hacer videoconferencia, ¿cómo veis la respuesta?

E3.- La respuesta

X- ¿Como profesionales?

E3.- La respuesta, mmm, en un principio pues casi (esboza una sonrisa) un poquito de miedo a lo nuevo, ¿no? Miedo a lo desconocido, a las nuevas tecnologías, Pero por otro lado, pues muy prometedor. Porque ves que es un tema nuevo, que puede facilitar mucho la tare educativa ¿no? Que puede ayudar muchísimo. Y en este caso en concreto pues bastante.

X.- ¿La receptividad de los compañeros?

E3.- Pienso que, que igual. De igual manera. En principio con algo de miedo a lo desconocido. Pero, pero luego se ha visto que es una cosa estupenda y gratificante. Sobre todo beneficioso para estos casos.

X- Como maestra de necesidades educativas especiales, no se si habías utilizado las nuevas tecnologías en atención a algún caso.

E3.- La verdad queee respectoooo a las nuevas tecnologías, únicamente utilizábamos el ordenador, ¿no? Que es lo que teníamos a nuestra disposición para otra alumna, ¿no?. Ya así mas moderno de fibra óptica, y de videoconferencia pues la verdad es que no lo habíamos utilizado.

X.- ¿Y la sociedad, el pueblo, madres de alumnos tuyos, mmmm, han visto una apertura?

E3.- La verdad que como algunas madres no hemos hablado este tema Pero en concreto, con una mamá de una de mis alumnas, ¿no? Pues, lo ha visto muy positivo puesto que igual que ella tiene su hija ve, ¡lo mejor para los demás alumnos!, ¿no? Las nuevas tecnologías, lo que haga falta, lo que necesite. Porque ¡claro! piensan eso que por el hecho de que estemos una zona alejada, no tenemos porqué estar mmm, desatendidos por decirlo de alguna manera, ¿no?. Ellos quieren, las mamás , los papás quieren lo mejor para su hijo. Y dado el siglo en el que estamos pues, ven estupendo el acceso a las nuevas tecnologías. No por el hecho de que estemos muy distanciados que no tengamos acceso a estas posibilidades y a estas nuevas tecnologías.

X.- ¿Qué consideras qué o qué alcance tiene esta experiencia educativa? ¿Para otras situaciones o para otros casos?

E3.- Pues el alcance puede ser estupendo, ¿no? porque dependiendo de las necesidades que haya es un revulsivo, ¿no? Por lo menos aquí en este caso, se ha visto que ha sido beneficioso al cien por cien. Pues pienso que igual puede ser para otros casos, ¿no?

X.- ¿Estuviste en la presentación o presenciaste directamente el momento en que se produce laa, o se hace realidad la videoconferencia?

E3.- En el primer momento que se conectó, ¡no! Pero apenas llegué y ya tenía posibilidad pues en seguida me lo mostró todo. ¡cómo lo hacía!. que tenía que hacer! Bueno, MCC estaba superilusionada, ¿eh?

X.- ¿Ella estaba preparada para afrontar el reto?

E3.- Pues tenía tantas ganas.

X.- ¿Con cierta autonomía?

E3.- Tenía tantas ganas y tanta ilusión. ¡Vamos que, que sí!. Claro, tuvo el apoyo incondicional de los especialistas, del informático de la ONCE. Y aunque en un principio, decía. ¡juy!, ¡esto es un poco difícil! Pero qué va, desaparecía al momento.

X.- ¿Cómo encuadras esta necesidad educativa dentro de la categorización de las necesidades educativas especiales?, ¿es más especial?, ¿es más específica?

E3.- Es un poco específica, ¿no? Porque no es lo habitual. Pero sin embargo, viendo los resultados, pues sería estupendo que fuese más normal y tener más acceso a esta nueva tecnología, ¿no?.

X.- Bien, cuando te hablan de necesidades educativas especiales, ¿uno piensa?

E3.- Pues uno piensa en cosas que, ¡que vamos! Que, que son necesaria para que esos niños puedan ir lo más integrados, lo más normalizados posibles.

X.- ¿Y en qué tipo de niños se piensan?

E4.- Generalmente piensan en niños con síndrome de Draum, en niños deficientes. Mas o menos.

X.- La enfermedad está dentro ¿de la tipología de necesidades educativas especiales?

E3.- La verdad que si es un niño que la enfermedad hace que esté pues que necesite una ayuda especial, pues la verdad es que sí.

(Hay una pequeña interrupción)

X.- La evaluación. Háblame del proceso de evaluación ¿Cómo se ha desarrollado y cómo es, se han evaluado las matemáticas?

E3.- Sí, la evaluación ha sido, bueno, coordinada al máximo con la tutora. Puesto que la tutora nos daba los controles. Se realizaba con su alumnos, y son los mismos controles que MMM realizaba. Una vez que ya había realizado las actividades y conocía el tema. Claro luego, en un principio, ella pues estaba un poquito más rezagada. Hubo que ponerse un poco al día, pero que hacía los mismos controles que sus compañeros.

X.- ¿Y a través de qué de qué medio los hacía?

E.- Siempre en braille, ¿no? Porque ahí teníamos la colaboración imprescindible de CCC, ¿no?. Porque ¡claro!, el control de MMM tenía que estar transcrito en Braille y los resultados y todo. Pero claro, ha sido una colaboración excepcional tanto de la tutora como de la coordinadora de la ONCE.

X.-¿Dominaba ya MMM el braille como para poder afrontar?

E4.- En un principio

X.- [^^^]

E3. En un principio sí. Luego, a medida que el curso avanzaba, ya se iban complicando los términos. Entonces, parece que no, pero ¡a veces! era muy difícil la transcripción dal braille De términos de fracciones o de decimales. Eso le costaba mucho más También superó ell, los automatismos,¿no? Las operaciones que tenía que tener ya cierta destreza para poder conseguirlo lo mejor posible, ¿no?.

X.- Bien, los compañeros de MMM, ¿qué te decían?

E.- Bueno los compañeros de MMM cuando veían que llegaba a la clase con su control hecho, ¿no?, pues en un principio siempre admirados. Decían ¡cómo puede ser que MMM haga las cosas bien y de esta manera! ¿no?. En un principio casi estaban extrañados. Luego ya se habituaron a ver los controles de MMM.

X.- Antes me has hablado de la valoración del tiempo. Es decir que el tiempo, tu presencia en la casa condicionaba un poco e horario y la atención al resto de los compañeros del centro. ¿¿ha habido modificaciones de horario?

E4.- La verdad

X.- ¿A partir de que se instala la videoconferencia y puede cambiar?

E3.- Sí, hubo que adaptar un poco el horario, tanto de la tutoría como el de mi clase, no? Porque había que compaginar los demás niños que atendía con el caso de MMM. Ir

a la casa, ¿no? En esa hora semanales. Y también tener en cuenta, creo que era los miércoles, el día que coincidían mas especialistas. Venían de la ONCE, ¿no?. El informático, CCC la coordinadora. Entonces ese día la verdad es que era un poquito más... Había que ser más puntuales porque si tu te excedías un poco, se lo restabas tiempo al otro compañero ¿no?

X.- Me has hablado de que la videoconferencia normalizó mucho la situación de la niña, ¿la normalizó a nivel de habituación escolar?,

E3.- ¡Sí, sí!

X.- ¿A nivel de ritmo?

E3.- Sí

X.- ¿A nivel de producirse los acontecimientos en paralelo a sus compañeros? Me has hablado también de que le permitió un mayor contacto. A veces si habláramos de integración, muchas veces hablamos de integración, de que un niño está físicamente en un sitio, ¿podríamos hablar aquí de que no está físicamente, aunque esté a través de la pantalla, pero sí la participación?

E3.- Pues la verdad que, aunque no estuviese al lado de sus compañeros, se consiguió que estuviese integrada. Es casi el caso opuesto de otros niños que están físicamemnte con unos niños pero están es su mundo. En realidad están menos integrados, aunque físicamente estén en el lugar, pero no están conexonados, no están interviniendo con sus compañeros. En el caso de MMM, no estaba físicamente, pero estaba integrada y coordinándose, colaborando con sus compañeros de clase, con sus actividades de aula, con sus profesores, ¿no?

X.- Si pudiéramos

E3.- El inconveniente sería el día que eso no funcionaba, ¿no? El que día que por algún inconveniente o alguna circunstancia de luz o de ruido no pudiese conectarse. Ese día sí era

X.- Eso como el día de la nieve, que no hubo

E3.- ¡ Igual, igual!

X.- ¡Que no hubo clase!

E3.- ¡Eso sí era un inconveniente! Ese día hasta MMM se enfadaba un poco, decía: ¡ay que ver que no he podido seguir esto!, ¡con lo interesante que estaba!, ¿no?

X.- Y por ejemplo. Me puedes decir ejemplos en los que ella o tú sepas que ella participaba, ¿le gustaba participar?, ¿lo que te decía?

E3.- ¡Bueno!

X.- O ¿ lo que habías visto?

E3.- Ella le encantaba participar en algunas asignaturas, en algunas actividades, en algunos juegos. O ¡ya te digo!, estuvo ilusionadísima cooon el sistema este de comunicación por medio de cartas con niños de otros centros, y superilusionada, respondiendo a esas cartas, contándoles su vida, todo a sus compañeros. Y luego también, en casos muy puntuales que también asistió al centro. Y en esos casos, estaba plenamente integrada y con ganas de participar en todo.

X.- ¿Estaba plenamente integrada porque había tenido una integración previa a través de la videoconferencia? Si se hubiera producido como en el principio que no tiene contacto, ¿cuando va al centro?.

E3.- Pues yo pienso que hubiera sido mucho más difícil. Mucho mas duro para ella, ¿no?. Porque quieras que no, estaba más relacionada en el ambiente de clase. Y sabía de que iba el tema, de qué iban a tratar, de qué se hablaba, ¿no? Entonces yo cr, yo pienso que estaba más comunicada. De la otra manera, hubiera sido muy duro para ella. Se hubiera sentado, sentido, como tal vez rechazada, ¡no sé!

X.- Te hago la misma pregunta, pero para este curso. MMM si no hubiera asistido a clase, sino simplemente hubiera tenido atención domiciliaria. Y este año va al Instituto, que se producen dos mundos: Uno, en un nuevo centro y otro, el no haber tenido relación con sus compañeros. Es decir, mi pregunta es: ¿habrá favorecido esta experiencia para eso?

E3.- Yo pienso que sí, que esta experiencia ha favorecido mucho la transición de MMM de primaria a la ESO, a la secundaria. Tanto en el aspecto académico como en el aspecto de relación con sus compañeros, con sus iguales, ¿no? Indiscutiblemente le ha beneficiado muchísimo.

X.- Como profesora de apoyo, de pedagogía terapéutica, MMM ¿no ha necesitado o ha necesitado algún programa específico, al margen de lo de la Once? ¿Que llevara a cabo?

E3.- Bueno, yo con MMM mas que programa para el área de matemáticas sobre todo ha sido material adaptado ¿no?. Ha sido un material adaptado, que indudablemente, Concha como especialista nos ha ofertado en todo momento, ¿no?. Nos ha sugerido ideas o un nuevo material, o un nuevo acceso, un nuevo...No se decirte, Algunas herramientas nuevas para los distintos conceptos de matemáticas.

X.- El apoyo de matemáticas mas por la secuela de visión o por la enfermedad?. Me explico

E3.- Sí.

X.- El apoyo de matemáticas ¿ha sido mas necesario por su problema de visión? Y no poderlo seguir tanto como ha podido seguir la lengua a través de la videoconferencia o ¿por la enfermedad?

E3.-. Yo pienso que ha sido (Se produce una parada, un silencio) por el problema de la vista, ¿no? Porque siempre el área de matemáticas es más abstracta. Entonces al no poder ver, le podía costar mucho más los conceptos, la forma de poder , mmm, entenderlos, comprenderlos y realizar muchas actividades, ¿no?.

X. - ¿Es la abstracción?, ¿no?

E3.- ¡Sí! El problema del área, que es abstracta, entonces eso dificulta mucho que los niños que no ven puedan acceder a esos conceptos y esas nuevas actividades, ¿no?

X.- Sabes si MMM ha participado en algunas actividades complementarias.

E3.- Creo que sí ha participado en algunas actividades complementarias, cuando estaba un poquito mejor de salud. Sí.

X. ¿Hemos hablado de la evaluación de MMM?

E3.- Sí

X.- La evaluación final, la evaluación con sus, en relación a sus otros compañeros.

E3.- Pues la verdad queeee, que superada todas las cosas bastante bien. Además una chica super interesada y con unas ganas de sacarlo todo perfecto. MMM siempre quería tener las cosas superbien hechas. Cuando alguna vez le corregías o ante algún error ella casi se indignaba un poco ¿no? Ella quería tenerlo todo siempre excelente.

X.-. ¿Has hablado con algunos compañeros del entorno profesional sobre la experiencia de la videoconferencia? ¿Que estabas conociendo directamente aunque tú no eras el responsable!

E3.- Pues la verdad es que sí. Al principio, tal vez, comentabas pues eso el...Cómo te he comentado antes, el... la incertidumbre, ¿no? Ante lo nuevo, ante lo desconocido. Pero luego a medida que ya ibas conociendo este tema ya hablabas en positivo, ¿no? Lo gratificante, lo educativo y lo beneficioso que esto podía ser en el caso de esta niña. Y ¡claro!, indiscutiblemente en el caso de otros niños que también...Sería esto conveniente utilizar, ¿no?

X.- Has ido - un poco - en tu desarrollo profesional ¿te ha influido esta experiencia?

E3.- ¡La verdad que sí!, ¡ que ha influido! Pues la verdad es que ha sido una forma nueva de enseñar y de ayudar a todo el mundo, ¿no?.

X.- ¿Consideras una innovación

E3.- Sí, ¡la verdad es que es una innovación! Lo bueno sería que pudiéramos trabajarlas y utilizarlas en más ocasiones, ¿no?.

X.- De todo el proceso que MMM ha sufrido, que yo creo que han sido tres. Primero la enfermedad. Segundo, la ceguera y tercero el no poder asistir a clase, ¿Cuál consideras tú - que has conocido MMM y que has estado en su entorno, tanto en el centro como en el pueblo - cual consideras que le ha afectado más?.

E3.- Bueno todo ha sido importante. Pero indiscutiblemente pienso que, que el no asistir a clase, eso le ha afectado mucho. Porque ella estaba como aislada, ¿no? Estaba sin el contexto, sin la relación con sus compañeros. Entonces eso le influyó mucho. Por eso ese cambio, esa gana, esa, ese interés, ¿no? de relacionarse con sus compañeros, con las actividades de área, diarias. Perdón, con las incidencias que iban surgiendo, ¿no?

X.- Cuando tú llegaste de primeras. Fue el primer profesional que intervino directamente, ¿cómo la viste respecto a eso?

E3.- Bueno ella estaba con ganas de aprender, pero casi un poco desencantada, ¿no? Porque no tenía el apoyo de sus amigas. Se quejaba: ¡no, es que como tengo que estar en mi casa y como no puedo ir al colegio!. Pues se quejaba de que no tenía relación con sus amigas y sus compañeros de clase, ¡Los echaba de menos! ¿Eeh?.

X.- Bien, el.. III, su tutor, también la atiende domiciliariamente de manera voluntaria,

E3.- Sí.

X.- Mmm y me imagino que ella tiene que hacer unas tareas.

(Pita la cinta, aviso de que finaliza)

X.- Alicia, repito,mmm... se prepara las clases para el grupo de alumnos y para MMM, ¿vienen a ser un trabajo en paralelo, añadido?

E3.- No sólo en paralelo, sino muchísimo más esfuerzo. Muchísimo más trabajo, mucha más dedicación. III, la tutora, desde una primera hora se aprendió el Braille, de forma rapidísima para poder ayudar a MMM. Le adaptaba el material, le adaptaba archivos. Eeeeh, temas. ¡Todo lo hacía!, ¡vamos! Y sin embargo ella no se da importancia. Pero la verdad que su ayuda ha sido fantástica, ¿no?. Muchas horas de dedicación con muchas ganas y mucho interés por MMM.

X.- Mmm Igual que Alicia, le ha contado la madre.

E3.- ¡Exacto. Sí ¡ Ha ido una combinación estupenda, tanto Alicia como tutora, adaptándole los materiales, dándole ánimos. Porque en ocasiones también tenía que animarla, ¿no? Cuando estaba más pachuchilla. Pero la madre ha sido una tarea ¡vamos!, excelente, ¿no?. Muchas noches de acostarse tardísimo para adaptarle al ordenador, las actividades para su hija, de resumirle un tema. Bueno, ha sido un trabajo excepcional, ¿no?. No perder la calma, estar siempre ilusionado, que estuviese triste, para que su hija no se diese cuenta de la situación, de la enfermedad. Para que ella siempre estuviese con ganas, ilusionada, sus cosas al día.

X.- Es que aquí, claro. Coinciden. ¡Hay tres coincidencias! Uno: que es que MMM no va al colegio. Dos: MMM, en paralelo, se queda sin ver. Y la tercera: que no domina elmm, los instrumentos de lectoescritura. Que no es como si hubiera estado ciega- Y ahora es una cosa añadida más.

E3.- La verdad es que sí. Entonces pues, el apoyo de su, de la madre ¿no? Para conocer el braille, trascribirle las cosas, repasarle, ponerse con ella, ha sido excepcional, ¿eeh?. Luego no sólo para la niña, sino también para los demás. A mí también me ha fal, facilitado muchas veces el trabajo con MMM. En un principio cuando yo le ayudaba al braille, pues la madre si no CCC, la coordinadora de la ONCE; si no la madre, ya te

habían transcrito el libro en braille para que tú facilitases el trabajo con MMM. Se han quedado muchas noches hasta las tantas de la mañana, para facilitar ese trabajo y adelantar ¿eh?

X.- La experiencia no se si la habéis evaluado a nivel de claustro, ¿la habéis evaluado a nivel de claustro?

E3.- Bueno a nivel de claustro, no sabía decirte ahora, pero a nivel de compañeros, de la tutora, de la comentarlo, ¡bueno!, ha sido excepcional, ¿no?, Se ha visto que han sido muchos puntos positivos, ¿eh?. Y ha sido excepcional eltr,...el trabajo que MMM ha podido lograr gracias a esta nueva tecnología, ¿eh?.

X.- Y gracias al centro porque en el centro ha habido también buena disposición

E3.- La verdad es que sí. Gracias al centro porque lo novedoso era que yo pudiese salir del centro. Eso en un principio no sabíamos cómo podía ser, ¿no?. Pero que no ha habido pega a la hora de poder asistir a la casa de MMM, ¿eehh?.

X. Por parte de la administración te han dicho alguna vez que tenías que hacerlo, o lo hacías de forma voluntaria, o si tú no querías..

E3.- Bueno la verdad es que no ha habido ninguna pega por parte de la administración. Se comentó en el centro. Se vio que eso sí, compaginar el horario, y ¿no?, para atender a todos los niños que nooo...¡Vamos! Intentar compaginar las horas para que no fuese ninguno perjudicado ¿no? Pero que no ha habido ninguna traba. Vamos, al contrario,

X.- . Sobre esta experiencia que se sabe, ¿conocías algo?

E3.- Yo había oído hablar sobre todo de los maestros estos que van ¿cómo se llamaban?

X.- ¿Itinerantes

E3.- ¿Preescolar en casa?, ¿no? Por los cortijos, por la zona de Montefrío, de Loja. Algunos profesionales que, que iban por esa zona, ¿no?. También había oído pues de algún movimiento que hay. Que son niños que no quieren ir a los centros, ¿no? Que se dedican sus padres a mmm educarlos, ¿no? Pues la pareja, ¿no?, pues la mamá o el papá no trabajan para atender a sus niños, ¿no?. Pero con así, con nuevas tecnologías y esto no lo habíamos vivido de cerca.

X.- Pues casi podríamos un intermedio de esta experiencia porque por lo primero es una educación compensatoria a niños que por ubicación geográfica no pueden asistir, y en la segunda es una atención, formación educativa a niños que sus padres no quieren que asistiera escolar, la escuela como institución. Y en este medio estamos en un caso intermedio.

E3.- Pues la verdad es que sí. Ahora que lo dices pues es cierto. Lo que ocurre que que ha sido

X.- Escuela en casa pero desde la escuela.

E3.- Sí, la verdad es que sí. Tienes razón ,

X.- Bueno, pues muchas gracias por la entrevista.

E3.- A ti

X. Se graba esta entrevista el día doce de Marzo del 2.005 en Cádiar. Muchas gracias.

ANEXO IV

ENTREVISTA 4

(E.4)

- Fecha de la entrevista: 24 de Febrero de 2.005
- Lugar de la entrevista: Sede de la ONCE. Motril (Granada)
- Duración de la entrevista: 1h. y 15' aprox.
- Entrevistador: X (Doctorando)
- Identificación – Clave (entrevistado/a): E4.
- Campo profesional: Equipo específico de apoyo a ciegos y deficientes visuales de la ONCE.
- Implicación – Participación en la experiencia: Maestra apoyo (ONCE) itinerante.
- Observaciones y peculiaridades: Promotora de la iniciativa e innovación sobre atención educativa desde esta modalidad. Gestiona el tema ante la administración, procura los recursos ONCE y asesora a la familia, estimula a la alumna.

X.-Estamos ante la maestra de la ONCE, que ha atendido por sus problemas de visión a MMM. Ella nos va a contar cuál es su visión, su tarea que ha sido con ella y en principio se va a presentar.

E4.- Pues buenos días AAA. Me llamo CCC. Soy maestra del equipo específico de apoyo a ciegos y deficientes visuales de la ONCE en Granada. Y estoy en la sede de Motril. Junto con otra compañera llevamos la zona de la Costa y la Alpujarra, Entonces nuestra misión es atender a los niños que están escolarizados en los distintos centros, en las distintas etapas educativas y que tienen algún problema visual. Para trabajar con ellos pues tienen que tener unos criterios de visión. En un convenio que hay con Delegación pues desde una agudeza visual de 0 – 3 hasta la ceguera total o una reducción de campo del 90%.

X.- MMM, Perdona, ¿con qué problema visual nos encontramos? ¿En qué características o en qué estadio – de evolución, de baremo - está?

E4.- Pues MMM es que ha sido algo progresivo. Cuando MMM, llega a la Once, que llegó en el curso 2002 – 2003 llegó con una deficiencia visual. Entoncees, una deficiencia visual, afiliable. Ella venía con problemas de campo y con problemas de agudeza visual. Quiere decir quee, que tenía los criterios de filiación muy claros. Tenía poco resto visual, agudeza visual de 0'1. Yyyy y reducción de campo también. Lo que fue afiliable. Pero tenía unos restos. Cuando yo digo tenía unos restos es dentro del mundo de los ciegos, ella se podía valer, podía acceder a la información con ayuda óptica: con una buena luz, con ampliaciones, ella podía leer perfectamente sus libros yy, y bueno ese fue el material que en un principio se le dio. Porque cuando llegó a nosotros lo que se le estaba haciendo eran ampliaciones de los libros. Entonces imagínate lo que es un libro de un nivel de sexto de primaria, ampliado. Pues era muy incómodo. Además de que perdía el color y era incómodo de manejar. Entonces el, el primer paso que dimos nosotros fue que asistiera a la unidad de rehabilitación visual que tenemos en Granada. Allí la vio el oftalmólogo, la vio el óptico y la vio el rehabilitador visual, Y se les prescribieron las ayudas ópticas necesarias.

X.-¿Cuáles fueron las ayudas que se le pre...?

E4.- Pueeees ayudas ópticas y no ópticas. Como no ópticas fue un atril para corregir la postura, fue un flexo de luz fría de una potencia de treinta vatios. Y luego se le prescribió una lupa deee, de tres aumentos. Que en ese momento fue lo que vimos necesario. Y hubo también ahí unas gafas, unas gafas hiperoculares quee no se llegaron a comprar. No se llegaron a comprar porque es un material óptico muy caro y Mari Carmen estaba pendiente de otra operación. Entonces ante la duda, de que ante la segunda intervención quirúrgica pudiera perder la visión, dejamos un poco pendientes la compra de las gafas a ver el resultao dee, de esta operación. Y efectivamente no se compraron. Ehhh cuando la niña tiene estas ayudas, en un principio pues se maneja muy bien.

X.- ¿Esas ayudas, mm... fueron utilizadas para suu trabajo escolar y su vida social?

E4.- ¡Sí! Sí, si sisisisi. De hecho la lupa me acuerdo que Mari Carmen se la colgó. Llevaba un colgante, un lazo, se la colgó y se la quitaba para dormir. La llevaba colgada siempre, porque con ella...Ella podía acceder a cualquier tipo de lectura. Era una niña muy trabajadora yy que le gustaba mucho leer. Entonces necesitaba de la lupa.

X.- Sí. ¿Ella tiene algunas sesiones de entrenamiento para utilizar los materiales?

E4.- Sí. Sí, sisisi. Ella eee...

X.- ¿Vamos a empezar por ahí?

E4.- ¡Venga! Cuando ella va a Granada, a estas sesiones que ya os digo queee, que es reconocida por el oftalmólogo, por el óptico y por rehabilitador visual, ella allí, en dos o tres sesiones, eeeh, se le enseña a manejar la lupa: distancia, cómo utilizarla, técnicas de

rastreo E en fin ; Y, bueno, la verdad es que aprendió muy rápido. Yo ya hago el seguimiento de esta rehabilitación visual en el colegio y veo que a nivel funcional del día a día la niña lo usa bien. Yyy...y con el material bien adaptado y la luz sobre todo es muy importante: su flexo de luz fría, el atril y la lupa ella podía acceder perfectamente a los libros de texto que tenía antes. ¿Qué es lo que pasa? Que la lupa, mmm... dificulta en el sentido de que disminuye el campo. No es igual acceder a una página de un libro entera que acercarte y tener que ir leyendo reglón a reglón, rastreando. Y que bueno, pues eso reduce la velocidad lectora. Ella además se sentía más torpe, porque estaba adaptándose a su nueva situación de deficiente visual. Estaba más torpe, ella era una niña que era muy buena estudiante, una niña con mucho éxito escolar y que de pronto veía que leía muy despacio Yyy...y estaba como ,¡bueno! En un proceso como de adaptación. ¿Qué pasa? Queee... después de navidaaad, mes de Febrero o por ahí vemos que con la lupa ya no puede leer. Que ya la lupa no le sirve. ¡La vemos más torpe! Se le vuelve aaa... a hacer otra evaluación visual y vemos que ha perdido visión. Entonces, pues, empezamos a hacer grabaciones. Empezamos a hacer resúmenes de los libros, de los temas con ampliación de letra, empezamos a usar, me parece que era una letra tamaño Arial dieciocho.

X.- Eso ¿se lo proporciona la ONCE?

E4.- ¡ Sí!, ¡sí!. ¡sí!

X.- Bueno, ¿a través deee,.. de ti?

E4.- Sí. Yo llegaba, hacía fotocopias de los temas de los libros. Me los traía, hacía los resúmenes yy al tamaño de letra que yo veía que ella veía bien.

X.- *Previamente*, ¿la maestra te indicaba los temas que se iban a dar?.

E4.- Exactamente, ¡exactamente!

X.- Y ya llegabas tú ¿preparado el material?

E4.- Sí. Sí. Reduciendo contenidos para que leyera menos. Sólo las ideas fundamentales. Yyyy... y ya te digo: que Arial dieciocho, negrita. Era la letra que ella podía leer. ¡Y con mucha dificultad! ¡Y bueno!

X -¿Las ilustraciones?.

E4.- Las ilustraciones, pues *algunas* las ampliábamos y otras pues no las podía ver. Había muchas cosas porque allí había que sopesar lo que era escu, fundamental de lo que era relativo. Cuando estábamos dando por ejemplo el temas deee...de geografía, mapas y tal, pues sí. Eso sí se le daba. Yse le ampliaba y se le...o se le generaba enn... de la manera que ella lo podía ver bien. Lo que no, pues se obviaba.

X.-¿Tú estabas con ella la clase, en algunos momentos?

E4.- Sí, sí. Yo recuerdo que iba un día a la semana y me quedaba dentro de clase a trabajar con ella. La pizarra tampoco, ella se puso a una distancia de un metro, metro y medio de la pizarra.

X.- ¿ Y ya cambió de ubicación espacial, no?.

E4.- Sí, sí, sí. Sí, de estar en cualquier sitio, pues se tuvo que poner la primera. Con la incomodidad de tener delante un atril que es como un muro. Que para la postura y la espalda es muy bueno. Pero es un muro delante. Y además el flexo, pues es muy incómodo.

X.- ¿Esos mmm... materiales los llevaba y los traía todos los días?

E4.- ¡No, no!, eso se dejaba

X.- ¿Se dejaba?

E4.- Allí en la clase. ¡Sí! ¡Eso se dejaba allí!.Y bueno, la pizarra al final ya se tenía que levantar para acercarse a ver lo que, lo que allí se escribía.

X.- ¿Con la lupa?

E4.- ¡No, no! ¡Se acercaba! ¡Ahí no!, no cabía la lupa. Se propuso una pizarra veleda pero nunca...¡ No se consiguió la pizarra veleda! porque tiene más contraste de negro sobre blanco. Porque la que había era una pizarra, recuerdo pues destas verdes antiguas. Que estaba ya muy usá. Entonces, aquí con estos niños con problemas visuales hay que trabajar mucho el contraste.

X.- Sí, sí ¿Hubo en algún momento alguna adaptación?. ¿del....del grupo clase hacia ella? Me refiero por ejemplo a si se utilizaba la pizarra, pues, utilizarla menos.

E4.- ¡No! El ritmo de clase fue el mismo. El trabajo de clase fue el mismo.

X.- ¿La que se adaptó fue ella?

E4.- La que se adaptó fue ella y lo que sí se matizó muchísimo fue que todo lo que se escribiera en la pizarra por parte de la profesora o de los compañeros se fuera verbalizando. ¿Umm?

X.- Es decir que hubooo, ¿hubo un cambio?

E4.- Sí

X.- En cierto modo ¿porque se verbalizaba todo?

E4.- Todo, ¡todo verbalizado! De manera que MMM fuera escuchando todo lo que se escribía porque ella no lo podía seguir visualmente.

X.- Y ¿emocionalmente? MMM cuando se va enfrentando a esta nueva situación de problema de vista.

E4.- ¡jijijí! Bueno, pues emocionalmente yo meee... me encontraba ante una niña muy fuerte, muy segura. Ppp,,,con una capacidad de aceptar lo que le estaba pasando que yo no había encontrado en mis doce años de trabajo con estos niños. Y a mí me sorprendía cada día, porque en ningún momento se encontró reticente. Es muy normal cuando le llevamos algún niño alguna ayuda óptica que diga que no la quiere. Porque le da vergüenza sacarla en clase. Porque ellos quieren ser igual que los demás. Entonces no quieren aparatajes. MMM al contrario. MMM es una esponja. Lo que le llevaras ella lo absorbía, lo quería, lolo... ¡bueno! ¡No dijo que no a nada! Lo abanderaba, ella no veía y no pasaba nada. No lo ocultaba, ¿sabes? Y eso fue muy positivo para ella.

X.- ¿Y el clima afectivo de la clase?, elmm.... el ¿la relación de los compañeros con ella? Ella lo asume ¿cómo?, ¿con ganas de superación?

E4. Sí, y los compañeros pues en ese momento como de protección, Los prot, los compañeros, yooo..., yo he visto que normalmente, normalmente imitan la actitud del profesor. Si el profesor protege, los niños protegen. Si el profesor ignora, los niños ignoran. ¡Eee...Es así! Entonces en ese momento teníamos, venía Dolores: una mujer que se jubiló ese año, fue su último curso. Yyy... y que era muy buena maestra yy que un poco ejerció también, un poco de de tarea, como...¡No de madre!, pero muy protectora con MMM ante su situación, ¿no?. Y los niños pues también. Cuando salía al recreo mucho cuidao con MMM, las escaleras, las subidas, las bajadas, que no esté sola, y fue una actitud...Que MMM también sabía la ayuda que necesitaba y en un momento dado decía:¡no! ¡No, no! Esto lo puedo hacer yo sola. Entonces a mí no me preocupó cortar esto, porque en algunos casos es malo tanta protección ¿no?

X.- Sí, si.

E4.- Porque los niños se aprovechan y se vuelven muy dictadores. Muy déspotas. Si me lo hacen pues yo me relajo, ¿no?. ¡No!, pero MMM ahí mantuvo el equilibrio porque ella decía: ¡no!, que esto lo hago yo sola y lo quiero hacer sola. Pero los otros muy pendientes de ella, ¿sabes?

X.- La clase adapta una situación por ella misma, por ella misma. por!!!

E4. Bien

X.- ¿La transmisión de la maestra, los aparatajes se aceptan como ...?

E4.- Sí. Muy normal, porque ella lo hace normal. Ella no oculta, ella saca sus cosas y no pasa nada.

X.- Bien, tenemos ya a MMM aquí ¿ante un caso de necesidades educativas especiales?

E4.- ¡Claro!

X.- ¿Hubo adaptación?, ¿de qué hubo adaptación? ¿Hubo que hacerle adaptación curricular?

E4.- Mmmm... bueno adaptación curricular mmm... como tal ¡no! Ahí hubo una adaptación de acceso. ¡Simple! ¿porque? Pues porqueee se le puso ese aparataje que te he contado. Y sobre todo se trabajó de una manera distinto los tiempos. Los tiempos de MMM cambiaron.¿Umm? Los demás niños en sacar un libro, buscar la página treinta y dos y hacer la actividad dos tardan un minuto. Ella tardaba cinco. Y así vas sumando tiempos. ¿Porqué? Pues porque su deficiencia visual lele...le costaba muchísimo ubicarse en el... en el libro o en el material que estaba trabajando. La letra ya no era la que tenía antes. Ya escribía muchísimo peor, le costaba encajar. En fin, y entonces había que quitar algunas actividades, siemp...Los demás niños hacían cuatro divisiones, ella hacía dos. ¿Pero? Seguía dividiendo. ¡No se le quitaron contenidos.! Y esa fue la adaptación.

X.- ¿De acceso?

E4.- De acceso simple.

X.- ¿Sigue su curso normal?.

E4. ¡Normal! Como...

X.- ¿Su rendimientoooo positivo?

E4.- Positivo.

X.- ¿Su valoración positiva?

E5.- ¡jím! Sí. Sí. Sí.

X.- Sobre la participación, ¿se inhibe a la participación, participación – integración en el grupo clase?

E4.- ¡Jím! No se elimina, al contrario. Igual que antes. Igual que antes. Bueno. ¡vamos a ver! con matices, ¡con matices!. Si se hace una lectura colectiva.... Es que aquí hay mucho sentido común, AAA.

X.- Sí, si.

E4.- Una lectura colectiva, que MMM antes podía participar igual, pues ahora eso se sopesaba. Porque ella se podía sentir mal ¿Uemm?.

X.- Pero mi pregunta va por si al limitar una serie de aspectos de acceso, ¿se limita también su participación? Aunque no tuviera tanta participación como antes, porque además es una niña con buen rendimiento.

E4.- Sí.

X.- Y la niña es líder en clase.

E4. Sí, sísisisi. ¡Líder!

X.- Pero ¿se siente implicada en toda la dinámica de la clase? es mi pregunta.

E4.-¡Jíji! Pues siendo realista nooo. ¡No!. No puede hay cosas que ya no puede hacer como antes. Ha bajado el ritmo, ha bajao y eso es una realidad. Pero es una realidad que la niña asume con mucha dignidad. Y de una manera, yo le pongo la palabra normalizada, sin traumas. Eeem...Ya no puede hacer las cosas a la velocidad que las hacía antes, esto no lo puedo hacer, pero no pasa nada, no importa.

X.- Pero ¿ella sigue contando en la clase?

E4.- ¡Sí cuenta!

X.- Cuenta en la clase.

E4. Sí, si si si. Ella cuenta en la clase, igual.

X.- ¿Está partícipe de la clase...?

E4.- ¡Totalmente!

X.- ¿De la dinámica de la clase, de la dinámica de la clase?

E4.- ¡Totalmente!

X.- Que es lo que se entiende por integración.

E4. Sí, sí, sí. ¡Totalmente, totalmente! Ahí no hay ninguna, ningún bajón.

X.- ¿Adaptada a sus necesidades...

E4.- ¡Sí, sí!

X.- Pero ¿sin menoscabar....?

E4.- Exacto

X.- ¿su implicación?

E4.- Totalmente, totalmente. Y y bueno fue en deterioro deterioro, hasta que cuando la encontramos ya a final de curso, pues, se vio queeee.... ¡Que ya!.....ni con lupa, ni con ampliaciones. La niña perdió muchísima visión. En ese verano hay otra intervención quirúrgica y a la vuelta ya nos encontramos en el curso sexto de primaria. Pues MMM, nos la encontramos en Septiembre. En ese verano, hay un un parón por vacaciones, por nuestra parte. Y yo me encuentro con una alumna, bueno, pues, ciega parcial. Y cuando digo ciega parcial es que tenía un poquito de visión de sombras y luces, pero a nivel funcional ¡no servía para nada!. Quizá para el desplazamiento, y poco más. Entonces había que cambiar muchísimo la dinámica de trabajo ahora.

X.- Ahí se une temporalmente su aumento en la visión, el problema de visión, que queda prácticamente ciega...

E4.- Sí.

X.- Pero además hay un condicionante mmm,médico, que importa una enfermedad

E4.- ¡Jjújí!

X.- Porque no hemos hablado que MMM tiene una enfermedad y esto es una secuela de su enfermedad.

E5.- ¡Sí, sí, sí, sí!

X.- Una enfermedad ¿que le impide asistir al colegio?

E4.- ¡Ujúun!

X.- ¿Cuál es el estado en que afronta esta nueva situación si me estás comentando que el de la visión fue normalizado?

E4.- ¡ Ujim! Puesss....MMM en este primer curso que yo la conozco que hace quinto de Primaria, ummm....eee.... te digo que tras la intervención primera la niña pierde... su visión funcional pero sigue, sigue funcionando a nivel afectivo, a nivel líder, a nivel...¡No, no pega el bajón por lo que le ha pasado! Pero aquí a la pesar de volver en vacaciones después del verano, tras una segunda intervención muy traumática, con la pérdida de visión, sigue su nivel de, por lo menos lo que yo, mi percepción, la niña sigue.... emocionalmente activa. Sigue bien y lo que más le afectó fue que no podía ir a clase. ¿Eh? Ahí es cuando, donde MMM, emocionalmente pega el bajón. El ver ese aislamiento que le esperaba durante un curso entero. Que ella se tenía que separar de sus compañeros, a los que conocía desde que tenía cuatro años.

X.-. ¿Hablaste con ella del tema..?

E4.- ¡Sí!

X.- Y ¿cual eran sus manifestaciones?

E4.- Pues sus manifestaciones, pues lloraba, se sentía muy mal. Ella quería ir al colegio. Ella no entendía porqué tenía que dejar de ir al colegio. Ella no me preguntaba, CCC ¿porqué no veo?, ¿qué me ha pasado?, ¿qué voy a hacer ahora?. A mí eso no me lo dijo. Sé que también se lo planteaba, ¡es normal! Pero su mayor problema, en ese momento, lo que más le aturdió fue que no podía ir al colegio. Y eso fue lo que movilizó mmm, la respuesta que hubo a lo largo de todo el curso.

X.- Que es la que se trata de analizar.

E4.- Exacto.

X.- Total queee ¿puedes decir queee, en qué grado le afectó la no asistencia al colegio? Ella ¿qué pensaba, qué iba a pasar con ella? ooo si es que ella no podía seguir estudiando, planteaba de alguna manera, estas cuestiones.

E4.- Mmm... Ella, ¡bueno! es una niña muy positiva, muy fuerte y a nosotros, a los agentes externos, pues nos explicaba a medias. Yo mas me me comunicaba con la madre. Ella hablaba con su madre. Y ahí si que se abría realmente. Y la madre es la que a mí me contaba quee, que lloraba, que se sentía muy mal, que se sentía muy aislada, que no le veía salida. Que ahí fue donde vio de verdad el túnel, porque ella no sabía ya hasta donde iba a llegar ese aislamiento. Si ella no podía ir a la escuela ella no entendía que la escuela pudiera ir a casa. Entonces se veía sola, se veía...¡pues bueno!

X.- Ella no conocía de la posible alternativa.

E4.-Nooooo, ¡ no sabía nada! Ella ahí se quedaba, ella

X.- Su situación era sin ver y en su casa.

E4.- Y ahora un día y otro y otro. ¿Y ahora qué? Se corta en seco mi dinámica de vida, que son cíclicos, pues verano – curso escolar, verano – curso escolar. Y ahora de pronto,

X.- Algo que como perder la vista, que en principio podría ser más problema, no sólo

E5.- ¡No!

X.- pero sí se vio aislada.

E4.- Aislada, aislada totalmente. Entonces fue como la gota de gracia que colmó el vaso. No te voy a decir que pasara indiferente ante esa ceguera adquirida. Pero...¡bueno! Fue lo que colmó. ¡Sí! Porque la niña se encuentra muy mal...¡Muy mal...muy mal!

X.-También creo que coincide en esta en este mismo momento su hospitalización. Para tratamiento, quimioterapia.

E4.- Exactamente, exactamente. Y a causa..

X.- Y venía de otro hospital.

E4.- Sí.

X.- Es decir rompe con otra nueva dinámica, que es un nuevo hospital.

E4.- Un nuevo hospital

X.- Y un nuevo entorno. ¿Qué conoces de ese, de esa ruptura de Madrid a Granada?

E4.- Mmm ¡Bueno! El tema es quee....ssss. Tuvo eilll entre comillas nuevo. Era un poco caótico, es una situación muy nueva en todos los aspectos. Se desencadena muy rápido, porque aunque todos teníamos, los adultos digo, ella no se qué grado de conciencia tenía, el miedo ante esta segunda intervención de que podía pasar. De hecho, por eso, no compramos las gafas esas que te comentamos antes. Pero el desencadenante de tantos cambios, de tanto nuevo, de tanto situaciones que nooo. No había control sobre ellas, pues nos producía un poco dede inseguridad a todos. Porque no sabíamos cómo se iba a afrontar el tema desde tantos ámbitos distintos y cómo se iban a enlazar. Esos ámbitos hospitalario, escolar, casa, y tantos elementos extraños y nuevos. Yyy... Había que darles forma. Entonces fue un poco de de de terreno movedizo, de no saber por dónde dar el siguiente paso. Porque se sale de lo normal, de lo común, de tu trabajo, de tu abc.

X.- Es que aquí hay una coincidencia de principio de curso, con su ceguera,

E4.- Sí

X. Con un nuevo centro hospitalario, y con una nueva situación

E4.- ¡Todo!

X.- ¿De privación escolar?

E4.- Exacto. Todo a la vez.

X.- ¿Cómo se fragua entonces esta experiencia que queremos analizar?

E4.- ¡Ujum!

X.- Esta modalidad de videoconferencia de escuela en casa, a través de las nuevas redes informáticas.

E4.- Bien. Mmm. Yo recuerdo el día, y no se me olvida, es que lo visualizo, lo vivo, Yo voy a la casa de MMM y me encuentro esta circunstancia. Es el primer día que tomo contacto con ellas, después de.. de las vacaciones. Me encuentro a MMM, prácticamente ciega. Me encuentro a la madre que me dice queeee... que ahí no acaba la cosa. Que es que no puede ir al colegio en todo el curso por el tema de las defensas. Yyy le el...le el aislamiento de la niña y la situación de inseguridad ¿no? Y recuerdo a esa madre y a esa hija solas en la casa y sin saber qué hacer. Entonces yo salí de la casa y me fui para el colegio. Y en ese transcurso de tiempo, ¡que fue nada! porque el tre...la casa está cerca del colegio ¡Yo lo vi claro!, es que lo vi tan normal, tan claro que que buenos, que tenemos las nuevas tecnologías al alcance de la mano y que por videoconferencia MMM no podía ir a la escuela, pero la escuela sí que podía llegar a la casa. Entonces recuerdo que llegué al colegio, busqué a la directora, y se lo planteé. En un principio, pues bueno, mmm...me dijeron queera, que era difícil, porque no había línea ADSL. Que eso habría quee,,,No había línea ADSL en Cádiar y ¡uf! Eso era muy difícil porque con la línea RDSI una videoconferencia sería muy lenta y muy tediosa. Y claro, yo, yo no conocía, no conocía esas dificultades. Era un campo en el que yo me perdía. Pero sabía que por ahí iban los tiros. O posiblemente abriría una vía de acercamiento de MMM a la escuela. Y ese fue el primer paso. Un poco inconsciente, porque yo no sabía los recursos técnicos que se necesitaban. Ni sabía cómo hacerlo, pero sabía que esa era la chispa, que por ahí había que andar.¿Eh? Era una línea de actuación paralela a otras muchas porque no teníamos que esperar a que se generara la videoconferencia para empezar a trabajar con la niña. Las personas estábamos ahí. Y de hecho fuimos a su casa. Pero había que moverse. Eso tenía que llegar. Porque no sólo los adultos teníamos que llegar a su casa, tenían que llegar los niños, tenía que llegar no sólo las matemáticas. Tenían que llegar los chistes y la dinámica y los comentarios de los compañeros.¿Eh? Y eso es importante. Que MMM escuchara que se reían y se enterara de por qué. Esa dinámica oculta que hay entre los compañeros de clase. Eso a mí me interesaba mucho a nivel afectivo para esa niña. Porque emocionalmente todos recordamos nuestros tiempos escolares y era muy importante lo que nos enseñaban, pero más importante era lo que hablábamos y lo que compartíamos con los compañeros. Eso es indiscutible.

X.- ¿Le das importancia a la parte de socialización?

E4.- ¡Por supuesto! ¡Por supuesto! ¿Porqué? Porque los contenidos yo sabía que iban a llegar a su casa ¿eh?. Entonces el matiz de la videoconferencia para mí, para una niña tan líder, tan sociable era esa: que no perdiera contacto con los compañeros. En esa dinámica de clase del día a día, de lo que se comparte. Y bueno, ¡ahí empezó la aventura!

X.- ¿Y cual fue la respuesta del centro? Me has dicho que ¿lo estudiaron, tuvieron alguna respuesta posterior? ¿Cómo fueron las gestiones hasta fraguar, hasta nacer?

E4.- Bueno no fue un no. Pero tampoco fue un sí. Me dijeron lo que había, que ellos tenían mucho problema para acceder a internet. Que la línea va muy lenta, que era imposible una videoconferencia, que los ordenadores eran viejos,. No fue un no pero fueron diez problemas seguidos uno detrás de otro. Y bueno, pues lo que hice fueee seguir madurando la idea, porque además coincidía que hacía poco tiempo yo había comprado un equipo informático para mi casa y via messenger yo me comunicaba. Por video conferencia con... con personas y veía que esa era la situación que necesitaba MMM. ¡Que era muy simple! Podíamos mandar archivos, podíamos recibir copias y

podíamos vernos y podíamos oírnos. Entonces, yo lo veía muy simple porque lo estaba viviendo de manera personal en mí, ¿no? Yyy...y bueno. Pues lo que hizo fue llegar yyy llamar a Delegación. Hablé con JJJ, le planteé el tema. Y él lo vio muy interesante. ¡Lo vio muy interesante!

X.- Por parte entonces de Educación ¿lo vio muy interesante?

E4.. Muy, muy, muy, muy interesante.

X.- Entonces tenemos un punto de partida

E4.- ¡Exactamente! Y ee...me acuerdo que él me dijo que me pusiera en contacto con HHH, como técnico de recursos.

X.- Que aquí se da otra circunstancia. Acaba de llegar también el servicio de recursos.

E4.- Pues no lo sabía, no lo sabía.

X.- Pues acababa de crearse el centro de recursos. En Septiembre del dos mil dos, del dos mil tres se crea el centro de recursos.

E4.- Pues estaba recién creado entonces.

X.- No existía antes centro de recursos. Creo yo que no existía.

E4.- ¿Madre mía! Pues nada. Yo sigo esos pasos de JJJ, él habla con HHH. HHH espera mi llamada y me pongo en contacto con él. Y ahí empezó pues ¿bueno!

X.- ¿Y por parte de Recursos? ¿Lo ven viable?

E4.- Mmm.... Yo no sé, la duda siempre la tendré.

X.- ¿No? Me refiero por parte del Departamento de Recursos

E4.- Sí HHH, sí.

X.- ¿Considera?

E4.- Sí, sii... Él se trasladó al centro, estudió la situación, habló con la familia. Con el colegio. Y bueno. Hizo un estudio de lo que allí había, de las necesidades, y tal. Y ¡sí!, lo vio factible. Bueno un poco la duda es porqueeee.....No había.....en la... La instalación que necesitábamos en ese momento era de fibra óptica porque efectivamente con la línea RDSI no se podía generar una videoconferencia. Porque eso colapsaría internet en el centro y y y hacía falta... Y ¡bueno!... La instalación de fibra óptica buscamos presupuestos y rondaba los tres mil, tres mil y pico euros. Y era mucho dinero, llamábamos a telefónica y telefónica nos prometía quee, que para Noviembre estaba la línea ADSL en Cádiz. Entonces un poco teníamos que sopesar que si para Noviembre está la línea ADSL, no nos vamos a meter en tres mil euros en instalación de fibra óptica. Y ahí se iba un poco a ver cómo lo hacíamos. Hubo voces que dijeron - ajenas a Delegación - que eso con un circuito cerrado de Televisión se podía arreglar. ¿No lo sé!, ¿no lo sé! Porque ya te digo yo...Mi papel, yo soy maestra y lo que quería era muy claro: ¡Conectar a la niña con su clase! El tema técnico es que ni debo entrar porque no lo conozco.

X.- Muy bien.

E4.- La cosa es que se fueron generando una serie de dificultades, de problemas. No se puso la línea ADSL y la real instalación de...de...de la fibra óptica yyy...bueno y empezar a trabajar fue en Marzo. Con lo cual habíamos pasado un primer y segundo trimestre ya.

X.- Cuando planteas el sistema de videoconferencia como manera de acercar el mundo y la escuela a casa . Y que MMM participe en ese mundo, no sólo de los contenidos curriculares ¿te basa en alguna experiencia conocida previamente?

E4.- ¡No!

X.-¿Fue la propia intuición?

E4.- Sí porque yo la hacía en mi vida personal, con mis amigos. Y para mí eso era importante. Aunque ella no pudiera ver pero los niños sí la podían ver a ella. MMM...

X.- Pero ...[

E5.- ¡Vamos a ver! Son matices que yo creo importantes. A raíz de ella perder la visión, a raíz de no poder ir, salir de casa porque tenía problemas médicos, no poder ir al colegio. Ella se levanta y se tira todo día en pijama, ella se levanta y no se quiere peinar, ella se levanta y no se quiere lavar. Total. ¿para qué?, ¿um?. A raíz de conectarse, en la videoconferencia, MMM se lava, se ducha, se viste, se pone guapísima igual que si fuera al colegio, para sentarse delante del ordenador. ¿Porqué? Porque la van a ver sus compañeros. Eso para mí es muy importante también. Ella

X.- ¿Hay una actitud...?

E4.- ¡Carooo!

X.- ¿Probablemente reflejada en palabras como has dicho antes?

E4. ¡Claro!.

X.- Sino en hechos...

E4.- Sí, si si

X.- De vida diaria que se manifiestan en el estado de ánimo.

E4.- ¡Exactamente! Yo me tengo que poner guapa. Es una niña muy coqueta, porque me van a ver como si fuera al colegio. ¿Umm?. Entonces ella no veía a los compañeros pero los olía. Y los compañeros la tenían que ver a ella. Y eso era como un feb – bak para que MMM se pusiera guapa.

X.- Hablemos entonces de periodo previo a la videoconferencia, ¿te parece?

E4.- Sí.

X.- La instalación, al funcionamiento real de todos esos matices que me estás comentando. Todas esas situaciones. Es decir ¿cuál va a ser el desarrollo diario de Mari Carmen escolarmente, personalmente en ese período previo?

E4.- ¡Ujúmm! Bien, pues ya te digo.

X.-Desde el estado anímico que hemos dicho antes - ¡qué ella no podía ir a clase! - hasta que se logra la videoconferencia.

E4.- Sí, pues estamos hablando de dos trimestres prácticamente. En esos dos trimestres pues nosotros tenemos que generar recursos. Y tenemos que generar recursos humanos, ¿umm?. Efectivamente los niños, no se si por miedo, o porqué no iban a verla y entonces el tema de sus iguales estuvo un poco parao. Pero efectivamente la escuela llegó a a casa. Llegó a casa pues, de muchas maneras. Desde el centreo escolar la profesora de apoyo iba tres días en semana. Ella impartía laa...el área de matemática y era un poco también el nexo del colegio con la casa. Un poco hacía de nexo de coordinación.

X.- Perdona un inciso Cuando MMM veía que los medios humanos pueden llegar a su casa, ¿cambia algo de ánimo respecto al principio?

E4.- ¡Totalmente, totalmente!

(Un aviso de finalización de cinta)

E4.- Ella lo que necesitaba y yo siempre tuve conciencia de eso: había que enseñar contenidos y había que enseñar técnicas, había que enseñarle a abordar su nueva vida. ¿Pero también había que llenar el tiempo! ¿Umm? ¡No!, no se podía dejar un día vacío. Porque...muchas cosas quee... hace ..[

X.- ¿Fue lo qué más le temió ella?¿El día vacío, sin saber que hacer?

E4.- El día vacío y ¡sin ver, AAA! ¡Es muy duro! Porque si yo...Imagínate el caso, de ¡otra niña en su situación que no pierde la vista! Pues puede ver la tele, puede leer, puede jugar a la videoconsola, puede.... Ella todo eso se había acabado. Entonces multiplica el problema por mil. Y para colmo encerrada en su casa. ¡Hubiera sido muy angustiioso!¿ Hubiera sido..! Yo creo que hubiera sido algo tan traumático, que la hubiera marcado para toda la vida. Además en una edad muyyy...muy importante, con doce años, ¿no?. Y a raíz de ahí, de que no la dejábamos descansar, que tenía la agenda

de un ministro, que llegábamos a su casa todo el mundo, por la mañana y por la tarde y además todo el mundo con muy buen talante. Había en esa casa muy buen ambiente, pues la niña yo creo que, que, ¡que lo superó! Y además trabajó mucho. Nooo... ella no vivía aquello como una fiesta. De que vienen a verme, ¡pobrecita estoy enferma! ¡No!, ella lo vivía como la escuela. Y ahora tenemos que trabajar y ahora es la hora del recreo. Me voy a comer el bocadillo, y ahora tenemos una hora de matemáticas, porque viene LLL. Y allí había una disciplina y cuando si, algún examen ¡era disciplinario! Nadie hablaba... Entonces si se, se...eso ¡sí que fuimos muy estrictos!

X.-Entonces ¿cual es la ocupación del día en, antes de la videoconferencia?

E4.- ¿Antes de la videoconferencia?

X.- Pues me estás hablando de que la maestra de apoyo va y da matemáticas.

E4.- ¡Sí! La maestra de apoyo da matemáticas. Luego de manera paralela, eeemmm...la fundación Save Children nos habló de que ella generaba voluntarios para niños de apoyo domiciliario por enfermedad, ¿no? Que no podían asistir al colegio. Nos pusimos en contacto con ellos yyy bueno. Ellos se movilizaron para buscar voluntarios en la zona de la Alpujarra. Hubo programas de radio, prensa. Pero ¡no! No salió ningún voluntario porque date cuenta que estamos en una zona muy lejana de la ciudad y un pueblo pequeño. Y ¡no!, no había voluntarios. Tuvimos la suerte de que su tutora; III, se ofreció como voluntaria. Entonces fue un bingo. Fue un bingo porque imagínate, su tutora, la referencia grande de ese curso era la persona que por las tardes, en su horario personal iba como voluntaria pues a, a trabajar con la alumna. Ella trabajaba las asignaturas de Lengua y Conocimiento del Medio. Con lo que ya teníamos cubierto Conocimiento del Medio, Lengua y Matemáticas. El área de inglés, que también la considerábamos importante pues se quedó un poco en vacío. El centro no dio respuesta. El profesor de Inglés no tenía hueco en horario y por las tardes no podía ir, porque ya estamos hablando de termas personales. Ahí ya no puedes exigir que vaya. Pues bueno se puso una profesora de apoyo, de inglés. Que trabajaba con la niña, creo que tres horas a la semana, yy...Y luego se le hacían los exámenes en coordinación con el centro. Estábamos muy coordinados con el colegio y llevaba el mismo ritmo que los demás compañeros. El mismo día hacía el examen, yo se lo pasaba a braille y ella lo hacía. Y así nos arreglábamos.

X.- La tutora, como voluntaria de atención domiciliaria, ¿no había tutora de ella antes?

E4.- ¡Nooo! Ese año fue el primer año que se conocieron. Se jubiló la otra maestra y llegó Alicia. Fue providencial todo.

X.- Como por parte de la ONCE ¿cual es el programa de trabajo? También, me imagino que tendría un programa complementario para ir accediendo a su nueva situación.

E4.- Pues sí.

X.- Para su formación, a partir de su nueva situación.

E4.- Pues sí. Nosotros plantamos desde tres grandes ámbitos. En un primero que aprenda Braille. Yo sé que es difícil, que ella es reticente, pero hay que tener una cosa muy clara. Su nuevo y único código de lectoescritura es el Braille. Lo demás es oír. Y eso no es un código. Y eso yo lo tenía clarísimo. Esta niña por desgracia, nunca podrá coger un bolígrafo para escribir, ni podrá leer un libro en tinta. Se lo leerá el ordenador o se deleerá una cassat, pero ella no lo leerá. Entonces ahí sí que hizo mucho hincapié de que tenía que aprender braille. ¿Qué pasa?. Que el braille a determinada edad es muy difícil hacerlo funcional. Y más cuando compite con las nuevas tecnologías, son más rápidas. Pero ese objetivo había que trabajarlo y lo primero que machacamos y que iniciamos y que era ella tenía que conocer el código braille. Y paralelamente, claro, porque hasta que el código braille se hace funcional hay que darle un tiempo. Paralelamente grabamos la asignatura de lengua y conocimiento del medio. Se la dimos

en caset, de manera que ella las pudiera escuchar. Con lo cual que si yo le pongo a Mari Carmen el libro en Braille, de lengua por ejemplo, y le pongo la caset de lengua, ella va a coger la caset porque accede más rápido. ¡Es normal! Entonces había que dar un tiempo, pero un tiempo prudencial. Sin dejarlo de trabajar. Entonces un primer campo sería el acceso a la información. Por otro lado, pues el saber vivir, el saber aceptar la vida y afrontarla desde su punto de vista de, de...de ceguera. Entonces trabajamos unas áreas que es la rehabilitación. Que tiene como dos grandes brazos, que es la orientación o movilidad y las habilidades de vida diaria. MMM tenía que volver a aprender a vestirse, a ducharse, a ordenar sus cosas, de prepararse un bocadillo sin ver y eso tiene unas técnicas y un aprendizaje. Y hay una persona en el equipo de la ONCE que es el técnico en rehabilitación que se desplaza al domicilio para trabajar eso.

X.- Cuando MMM va viendo todas estas alternativas, todavía no va a la escuela, la escuela va a casa,

E4.- Videoconferencia no, pero estaba de manera personal.

X.- En las persona.

E4.- Sí

X.- Ya ¿sí ha cambiado de actitud?.

E4.- Síiiiiiii , sí si sisisisii! ¡Ouhf! Yo me encuentro cada día una niña muy positiva y muchas de las veces que llegaba me la encontraba cantando y bailando. ¿Ehh?. Yo la dejaba que ter, que acabara la actuación y luego nos poníamos a trabajar. ¡Sí!, ¡cambió! Cambió además radical. Cuando ella vio quee...que no estaba sola, que las cosas llegaban, que ella podía trabajar, que ella podía hacer cosas, ¡que ella valía!, ¡que se podía! En el momento en que captó el mensaje, era una niña muy inteligente y muy viva y lo captó enseguida. Además de que, de que había mucha energía positiva: mucho tú puedes, ¿ehh?. Tanto por parte de los agentes externos que íbamos, como por parte de la familia. El tú puedes ¡nunca se olvidó!, ¿ehh? Desde tu ceguera, desde tu problema médico, desde no poder ir este año a la escuela, o de tus circunstancias. Pero tú puedes, de otra forma vas a llegar. Ese mensaje se repitió tanto, tanto, tanto que la niña lo captó.¿Iihee? Y entonces, como te decía, los tres grandes ámbitos: el acceso a la información, la rehabilitación, por otro lado la informática, ¿imm?. Ehh...Veíamos que por el curso escolar de Mari Carmen, siguiente año tenía que acceder al instituto. O esas eran las previsiones, pues erta muy importante que manejara la tecnología. En ceguera es la tifotecnología. La tecnología para ciegos.¿no?. Hay un montón de programas que esto hace que esto sea asequible y entre ellos elegimos el programa Yau. El Yau es un lector de pantalla yyy...y bueno. Con este programa instalado en su ordenador, pues podía acceder a todo lo quee...ofimática, internet. ¡A todo!, porque este programa lo que hace es que le lee lo que hay en pantalla, ¿no?. Como ella ya sabía mecanografía, que eso fue un gran avance. Además ¡muy bien, muy bien muy bien!, ¡con muchísima calidad! Pues fue enseñarle el manejo de...del programa ese. El técnico informático de la ONCE subía, se alternaba los miércoles con el rehabilitador para subir a su casa. Y, a su vez, también la ONCE pagó una ayuda, además de la ayuda de inglés, pagó la ayuda de un informático, que iba a ayudarle por las tardes. Pues bueno, no sólo a manejar el programa sino a manejar Word, a crear archivos, a guardar, en fin lo que es ya más de informática. Y así fuimos creando horarios y creando agenda y no teníamos ni un momento libre.

X.- Bueno, pues entonces casi cuando llegó la videoconferencia, había estado mmm trabajando

E4. Síiii.

X.- ¿Los mecanismos de acceso?

E4.- Sí, sí, además de contenidos.

X.- Parece que llegó tarde, pero ¿a lo mejor también esto se hubiera requerido previamente?, ¿el manejo de..?

E4.- ¡Sí! ¡Sí es verdad! Porque cuando llegó la videoconferencia, MMM estaba preparada, a nivel informático, para mandar archivos. MMM hacía un trabajo en la clase, en la casa yyy...y video... vía archivo le mandaba los resultados a Alicia, a clase. Y eso tiene un trabajo previo que se dijo, se hizo en esos dos trimestres.

X.- Por eso ¿digo..?

E4.- ¡Sí es verdad!

X.- Que a nivel de autonomía, de autonomía de acceso que era independencia – dependencia ¿ha ido evolucionando? ¿Primero dependía de vosotros?

E4.- ¡Claro! En un primer momento, ella conocía el teclado, pero conocer el teclado no, no significa que tu sepas manejar un ordenador y sepas manejar los programas y seas autónoma. La madre se tenía, o cualquiera, le teníamos que encender el ordenador y llevarla al sitio. Y ella lo utilizaba un poco entre comillas como máquina de escribir y ya está. Nosotros teníamos que guardar, abrir yyy... tal y cual. Entonces era... ¡necesitaba ayuda! Cuando empezó la videoconferencia nos encontramos con una niña muy autónoma, que se sentaba delante del ordenador, se ponía sus cascos y sola navega, iba y venía. Yyy... ¡ah, bueno! se me ha olvidado decirte que MMM también le conseguimos los libros además de en formato grabado en cinta, en formato de archivo informático, ¿eehh? Entonces ella tenía los libros de texto en archivos, por temas en su ordenador. Ahí tenía lo que es el mismo tema que los otros niños tienen. Lo tenía en su, en su archivo. Ella estaba dando el tema, por ejemplo el tema cinco de Conocimiento del Medio: abría su ordenador, el yau le leía la lectura. ¿Vamos a hacer la actividad uno? Le leía la actividad y ya la respondía y se la mandaba luego cuando empezamos la videoconferencia, ya con correo electrónico a la maestra.

X.- ¿A todo esto se le adiestró?

E4.- ¡Uuumjú!

X.- Para que pudiera, ella por ella misma abrir su libro, abrir su página....

E4.- Sí sí sí. Sí. Todo el trabajo previo pues quizá vino muy bien que ella lo tuviera aposentado bien para...para cuando empezamos a trabajar con la videoconferencia. Porque la videoconferencia, hombre, hay que ser ambiciosos, no sólo era...Una vez que la tuvimos para...para escuchar y que la vieran. Eso era muy importante. ¿Pero? Había que llegar más allá. La posibilidad de hacer trabajos en grupo, ¡eso se trabajó!. Eso fue una experiencia preciosa. Un trabajo en grupo, los niños en la clase ella en su casa. Ahora te cuento eso.

X.- MMM ¿conoce el tema de que se va a poner un sistema de videoconferencia?

E4.- MMM conoce todo al detalle ...

X.- Entonces ¿cual es su eficiencia?, ¿sobre para qué?, ¿que se una realidad? Período previo, en ese transcurso: ¿lo demanda, pregunta qué pasa con el tema, ummm?

E4.- MMM, me hace gracia, porque decía que era como una telenovela sudamericana, ¿eehh? Porque nosotros, de culebrón - nos decía - ella era una niña y veía, que creía que cuando a nosotros se nos enciende la bombilla en el mes de Septiembre - Octubre pues que en el mes de Noviembre iba a estar funcionando. Ella no entendía todos los problemas que hubo para eso, ¿no? Incluso a los adultos nos cuesta entender porqué hubo tantos problemas. Pero bueno. ¡Pasó! Yyy...y ella preguntaba, ¡claro! Ella decía; ¡esto es en vez de la loba herida, la fibra herida!, ¡la fibra óptica herida, número dos mil tres! ¿no? Y estaba muy al día de todo lo que pasaba y muy inquieta y quería que llegara, yyy... ¡Sí!, claro, claro ella estaba deseosa de comunicarse, de conectarse.

X.- Porque mientras la comunicación que tiene con el colegio, con su vida de sus iguales ¿era a través de?

E4.- Con sus iguales poca.

X.- Con sus iguales ¿poca?

E4.- Con sus iguales poca. Con el centro, bueno. pues cuando venía LLL, la profesora de apoyo o cuando estaba con su tutora. Le contaban las anécdotas del día.

X.- ¿Las demandaba ella?

E4.- Síii. Sí, ella las demandaba y las anécdo... y la tutora le contaba pues hoy Fulanito: Noo se que, no se que ha hecho tal, ha hecho cual. Le contaba las anec.

X.- ¿Esa era la *situación de la escuela*?

E4. Sí la situación de la escuela.

X.- ¿Aparte de los contenidos?

E4.- Síii, se le contaba todo eso.

X.- ¿Se produce un vacío de socialización, de relaciones sociales....?

E4.- Pues imagínate.

X.- ¿De hábitos sociales, de?

E4.- Pues imagínate. Como ves una película o vivirla tú, ¡pues igual! Es muy diferente. Ella le gustaba que le hablaran porque eran sus amigos, eran sus compañeros. Pero ella no estaba implicada. Ella no podía contestar en directo. Se lo contaban. Lo que yo no... no sé es como lo vivieron los demás niños el tema de MMM. Ahí ya me quedo, me falta información.

X.- ¿Y los padres, la familia, todos estos programas que se están trabajando con ella, auxiliares, complementarios...?

E4.- ¡Jím!

X.- ¿Looo,...los van conociendo también?

E4.- Sí. Síii, sobre todo la madre. La madre va paralela. Al día. Totalmente. ¿Totalmente, totalmente! Va aprendiendo braille, va aprendiendo informática a la vez que la niña. Sí. Igual.

X.- ¿Le sirve de ayuda?

E4.- Totalmente.

X.- Bueno se produce el día dee...de hechos. El día de la videoconferencia.

E4.- Sí

X.- ¿Hay algo significativo que destaque del momento en que ya es una realidad la videoconferencia? Porque en la entrevista casi la estamos sacando, la estamos sacando porque parece que...

E4.- Síiii. Sí se trabajó mucho. Se trabajó mucho entonces cuando llegó ya te digo en el mes de marzo, pues casi de no nos lo creíamos. Fue...Hubo algunos problemas técnicos, pero.... pero llegó y fue impresionante. Yo el primer día nooo, no estaba presente, cuando se inició. Me lo comentaba Antonio Hernández que se le rizaba el cuello porque fue, porque fue muy impresionante, ¿no? Esa primera conexión desde la... de la escuela Y la niña y la reacción..

X.- ¿Lo que significó *para ella* ?

E4.- ¡ Eso lo vivió HHH y la madre! Ese día

X.- ¿Qué es lo que te han comentado? ¿Qué sabes tú por comentarios?

E4.- Pues por comentarios de que fue impactante. Que cuando MMM escuchó la voz de III y escuchó la voz de los niños yyyy.... Y los compañeros se iban acercando, iban hablando ¡fue impresionante! Una cosa muy importante queeee...que al principio no nos dimos cuenta y luego caimos es que III debía de llevar un micrófono inalámbrico, ¿mjúm? Son cosas que te das cuenta...

X.- ¿ Un problema?

E4.- Pues sí, porque es un problema que la ataba al ordenador. Y un maestra no puede estar atada a un ordenador, porque tiene veinticuatro alumnos más. Y ella se tiene que

mover. Entonces fue importante y fue también otro, otro reto conseguir el micrófono inalámbrico. ¡Pero llegó, llegó!

X.- ¿Porque estaba en el ordenador?, ¿era el micrófono del ordenador?

E4.- ¡Claro!

X.- ¿Había que hablar cerca del ordenador?

E4.- Cerca del ordenador

X.- ¿Para que...?

E4.- Pero el ordenador lo que queríamos pues es queeee.... todos los niños la vieran a ella. Tenía que estar en un sitio de clase de que, que fuera asequible para todos los críos. No podía tampoco, podía estar cerca de la pizarra, de la maestra. Había que buscar un sitio estratégico. Y eso fue otra de las cosas que también hubo que luchar y se consiguió.¿no?. Yyy...y ¡bueno! la videoconferencia pues, se establecieron horarios y momentos para que la niña entrara. No se conectaba todo el día ¿porqué? Pues porque la dinámica que habíamos iniciado en los dos primeros trimestres seguía. Había ahí un lleno de horarios, de personas que íbamos a su casa, ¡que seguíamos yendo! Los miércoles yo seguía yendo toda la mañana, y yo tenía que trabajar con MMM mis temas, mis aspectos de Braille, de contenidos, ¿no? Cuando llegaba el informático de la ONCE, que llegaba también el miércoles, tenía que seguir. Entonces yo la videoconferencia seguía, no se trabajaba, no se conectaba.

X.- También venía al hospital

E4.- También iba al hospital. Entonces..... Fue algo que yo quiero hacer la lectura positiva. Mnnn, afortunadamente no hubo queee...necesidad de que se tuviera que conectar las cinco horas de clase, porque también hay que pensar en, desde el otro lado. La tutora estaba muy, muy concienciada: Estaba, pues bueno, desando también que eso ese recurso se llevara a cabo yyyy...Pero había otros profesores ¡que bueno! que no lo acababan de entender. Tenían, yo creo que miedo a las nuevas tecnologías, a que me observen, a que me graban, a que no se qué. Me equivoque y me están viendo desde una casa, ¿quién me estará viendo?. Esa, esa serie de miedos que que que yo creo que son normales, ¿no?. Y bueno, había algunos profesores que no. No quisieron, no quisieron.

X.- Umm ¿Habíais hecho, por parte de los niños, lo que pudiste observar al participar?

E4. Sí. Sí . Yo creo que sí.

X.- ¿Cierta vergüenza, cierto...?

E4.- ¡Claro! Yo creo que es normal también ¿no?. ¡Es que era todo muy nuevo! ¡Era muy nuevo! Y tú te acercas a un ordenador y ahí está MMM, pero ¿nos escucha de verdad?, ¿esto cómo es?. ¿cómo le hablo?, ¿le tengo que hablar más alto?, ¿más bajo?, ¿mee? Si yo estoy en mi sitio y hablo ¿MMM me ha entendido? Eran situaciones que necesitábamos un tiempo de rodaje.

X.-Como tú estuviste más cerca de ella en la casa. Háblame de cual eran sus manifestaciones, o sus expresiones, cuando tenía la escuela ya, ella estaba dentro de la escuela, aunque fuera en la distancia.

E4.- ¡júmm! Pues bueno, ella... hubo un proceso. No fue de un día para otro. Fue un proceso de que...De alguna manera ella se había acomodado a la situación. Ella deseaba la videoconferencia, pero la verdad es que la videoconferencia, tenía que haber llegado el quince de Septiembre. ¡Umjún! Pues sí. El día que entran todos los niños a clase, MMM tiene su casa instalada una videoconferencia y entra también el quince de Septiembre. Cuando eso se instala, que es el problema que hubo en este caso, a mitad de Marzo. Bueno pues ya hay una dinámica, como te explico

X.- ¿Condiciona?

E.4.- ¡Condiciona! Condiciona que esto sea lo exitoso que tenía que haber sido en otras circunstancias. Porque fue también como muy problemático, muy duro de, de de llegar

ahí, ¿no?. ¿ Que hubo muchos problemas. AAA! Entonces la niña estaba ya, como una burbuja, estaba todo muy organizado, porque es verdad que organizamos una agenda muy bonita, muy llena. Ella no tenía tampoco tanta necesidad ya como lo hubiera tenido al principio.

X.- ¿Pero sí le significó ?

E4.- Le significó muchísimo, ¡muchísimo! Lo que pasa que yo creo, que de todo hacer la crítica constructiva. Esto estuvo muy bien pero hubiera estado muchísimo, muchísimo mejor si se hace antes. Por lo menos en el primer trimestre. No te digo ya el quince de Septiembre. Antes de que se creen otras dinámicas paralelas. Porque cuando se crean dinámicas paralelas y son buenas y estamos contentos y estamos bien con ellas, pues ¡cuesta romperlas!. Había momentos en que costaba romper. Yy...lo que ya se había establecido de dinámica de trabajo. Estaba todo muy coherente para que ella sin ir al colegio tuviera sus cinco horas de trabajo ya establecidas. Porque yo le dejaba tareas, Loli le dejaba tareas. Y ella se levantaba y se ponía a las nueve en su mesa y se quitaba a las dos con su media hora de recreo. Ella tenía el horario muy, muy estable.

X.- Muy estable,¿muy normalizado?

E4.- ¡ Muy normalizado!

X.- ¿Desde su casa?

E4.- Sí, desde su casa.

X.- Desde su casa ¿pero normalizado?

E4.- Normalizado totalmente. Además de por las tardes, todas las horas extras que tenía de informática y de inglés. ¡Sí!

X.- Entonces ella ¿qué manifiesta cuando escucha a sus compañeros?

E4.- Bueno, pues ella imagínate, sobre todo cuando escucha a sus compañeros, sus compañeros pierden el miedo a que está pasando. Porque claro, imagínate en la mente de un niño de once o doce años la compañera que se queda ciega, que la han operado de la cabeza, que no viene al colegio, ¿qué pueden pensar los niños? Pues tienen miedo de ir a esa casa. A raíz de conectarnos mediante videoconferencia, ,mmm, tímidamente los niños van tocando a su puerta, ¿eehh? La van invitando a cumpleaños, vienen a su casa a merendar. Se pierde el miedo.

X.- Y ¿se abre su mundo?

E4.- Y se abre su mundo. ¡Ven a MMM!, ¡ es la misma!. ¡No es un monstruo!, ni ha cambiado queque, que sea peligroso ir allí, esto no se pega, no es contagioso porque claro: ¿qué tiene MMM que no puede venir al colegio? A esos niños se les dio respuesta. Yo creo que no. Habría que habérselo contado ¿eh?. Hubo muchos miedos. Yo ya te digo que, que el otro lado no lo conozco, pero pienso que allí fallamos a lo mejor desde, de no darle esa información. No se si III se la dio. El tema es que a raíz de ahí y no antes, que yo tampoco tengo un poco... porque no me gusta mirar para atrás y ver donde nos equivocamos porque si hay un caso parecido, pues no caer en los mismos fallos: ¡Hay que trabajar a los compañeros de clase! cuando esto pasa. Hay que trabajar con los compañeros de clase porque, porque los niños no entienden. Y hay que quitar miedos y hay que responder y hay que... pero bueno. El tema es...La realidad fue esa que a impartir de ahí los niños empiezan a visitarla, se empieza a normalizar, ven que es la misma, que no pasa nada, que pueden hablar de los mismos temas. Y ¡se abre una ventana de luz, de aire fresco para MMM!

X.- Me has hablado antes del trabajo en grupo.

E4.- Sí, si .

X.- ¿Puedes...?

E4.- Lo que pasa que yo eso lo sé de oídas. Yo no lo he presenciado. Ahí quizá te pueda hablar mejor III. Yo sé que me lo contaban y que mu... con mucho entusiasmo

MMM. ¡Con mucho entusiasmo! Vi que tenían que hacer un trabajo en grupo. ¡Y bueno! Ella desde su casa, pues, daba su opinión y mandaba vía con un mensaje, correo electrónico, su opinión o su respuesta. Y bueno, lo que es un trabajo en grupo de opinar. Y los otros niños sentados alrededor del ordenador como si estuvieran en una mesa de trabajo. Síii, sí lo que pasa es que no hubo tiempo de crear dinámicas. Es lo triste de este tema. No hubo tiempo.

X.- Esntonces esta historia está ¿potencialmente para ponerse...?

E4.- ¡Exactamente! A mí me creó esa sensación de que se podía haber hecho más si hubiéramos tenido más tiempo. Porque date cuenta que Marzo, Semana Santa, Abril Mayo... y dos meses. Dos meses y medio. Entonces dos meses y medio faltó. Faltó que madurara, que cerrara el círculo. Pero no obstante aunque no se vio cerrar ese círculo, con lo que vimos...¡lo mejor y lo mejor que se pudo hacer por eso! ¡Sin duda! ¿Eh?

X.- Has comentado también el momento del recreo.

E4.- Sí, sí El momento del recreo.

X.- ¿Cómo se vive? ¿Con MMM?

E4.- Bueno, pues MMM...[

X.- ¿Con la videoconferencia ya?

E4.- Con la videoconferencia. Yo es que te digo igual que antes. El día que yo iba que era el miércoles ella no entraba a la videoconferencia. Entonces el recreo del miércoles que es el que yo vivía con ella, pues era muy curioso. Porque llegaban las once y media. Y decía mamá: ¡Son las once y media! ¿Venga! Se corta y donde estábamos, cortábamos. Daba igual donde estuviéramos.

X.- ¿Quiere decir eso?

E4.- Tenía su reloj biológico.

X.- ¿Su pauta?

E4.- Sí. Tenía su reloj biológico y escolar.

X.- ¿Biológico – escolar?

X.- Síi, que no podía ser el recreo a las diez, ni a las doce, era a las once y media. Entonces (se sonríe al explicarlo) a esa hora ella se subía su bocadillo, nosotras nuestro cafelito, media hora de charal y a las doce seguíamos la marcha. ¡Sí!, ¡era curioso!.

X.- ¿Habéis ...?

X4.- Y eso lo hacía la niña. No lo hacíamos nosotros. A mí me daba igual parar o no. E incluso algunas veces no quería parar porque estábamos en un tema importante Pero pa que veas lo importante que para ella era seguir loas pautas de la escuela.

X.- *¿Lo mismo que sus iguales?*

E.- Exact

X.- ¡Lo mismo que sus iguales!

E4.- Mis compañeros están ahora en el recreo y yo también.

X.- Quería evidenciar ¿que ella estaba en su escuela?

E4. Sí, si.

X.- ¿es lo que quería manifestar?

E4. Sí.

X.- Habéis participado bastantes agentes. ¿La coordinación, la colaboración, la descoordinación?

(Una risotada)

X.- ¿Los problemas? El tema.

E4. El tema, ¿no? *(una risotada)*. Bueno la coordinación. Yo como te digo, como te expliqué antes, yo desde el equipo específico era la coordinadora, como niña ciega, de MMM. Entonces yo llegaba, veía necesidades y tiraba de los agentes del equipo que, que yo veía convenientes. Entonces yo sí que era la coordinadora de pleno, de los

recursos de la ONCE tanto humanos como materiales. Y allí, pues de alguna manera, me vi también un poco implícita en no la coordinadora de todo, pero sí, porque había que hacer exámenes en braille, ¡me tenía que coordinar con los demás miembros!. ¡Tenía que hablar con ellos! Alicia me mandaba los exámenes en tinta, yo se los tenía que pasar a braille, hacerlos con MMM, transcribírselos. De alguna manera tenía que haber una coordinación.

X.- Total ¿que pasaban por tí, entre medias, la respuesta de las preguntas?

E4.- Pues sí.

X.- ¡Cualquier niño quisiera estar en esa situación!

E4.- ¡Pues imagínate!. [^^^][

E4.- Sí sí, sí yyy.... y bueno la coordinación fue buena. LLL, la profesora de apoyo, que era la que iba tres días en semana. Pusimos uno de sus días, miércoles, para que coincidiera conmigo allí también, porque ella era sobre todo el nexo de escuela y casa, ¿no?. Y bueno porque yo también entendí que mi trabajo estaba en la casa. Porque MMM estaba en la casa. Yo al colegio fui en contadas ocasiones. Y también la alumna hay que tener en cuenta que es una alumna del colegio, no es una alumna de la Once. Yo me quise mantener muy en nuestro ámbito de influencia y en nuestro lugar. Si en el colegio no estaba MMM, yo al colegio no tenía que ir. Porque además yo sabía que el braille que generaba la niña en cualquier momento...Yo en un principio se lo transcribía en tinta arriba y luego se lo hacía incluso la madre. Que aprendió braille a la vez que la hija, ¿no?. Y no hubo ningún problema porque si a ti e llega un examen en braille transcrito encima en tinta, tú lo vas a leer sin dificultad. No tienes que aprender braille, ¿sabes?. Y bueno. Pues hubo buena coordinación. Y con la profesora de inglés pues sí que ahí tuvimos más problema porque ella no era del colegio. Ella era una profesora ajena.

X.- ¿Particular?

E4.- Particular que se contrató, que iba allí a trabajar con la niña ¿Y cómo se evaluaba? Porque III, mmm.... Se creó una situación irregular, regular. Innovadora digamos, ¿no?. III era su tutora y era la voluntaria que iba por las tardes. Entonces evaluaba lo que ella trabajaba con su alumna. Pero imagínate, evaluar una materia que tú no impartes. (una sonrisa) O las matemáticas las daba LLL que era también del centro. Todo estaba oficial. Pero ahora una profesora de apoyo particular da el inglés y ¿lo evalúa? ¡Uff! ¡Ahí .si queee!

X.- ¿Se optó por el Inglés porque se quedaba cojo el currículo?

E4.- El inglés para una persona ciega es fundamental. De hecho de los estudiantes que tenemos universitarios, un alto porcentaje está en la escuela de idiomas. ¿Unn?. Y los ciegos tienen muchísimas salidas profesionales en como traductores ¿Emh?. Entonces el inglés no se nos puede olvidar en una persona ciega. ¡No!, no es una cosa que digas bueno la educación física, la plástica, ¡uf vale! No me gusta pero vale. Vamos a olvidarla, pero el inglés nooo.

X.- ¿Lo tenáis claro entonces?

E4. Sí

X.- ¿Era uno de los *programas* que...[.?

E4. El inglés por delante siempre. De hecho este curso sigue con la ayuda de la maestra de inglés. Sí, si, sí, ¡no se puede olvidar!

X.-¿Qué programas ves que cuestan, qué programas escolares, ves que cuesta trabajo poderlos llevar a cabo a través de la videoconferencia porque has hablado que la lengua, las sociales? ¿No podrían mantenerse con los recursos de la ONCE?, ¿con los recursos técnicos para poderlos llevar desde la casa.?

E4.- Sí.

X - ¿Pero hay algún programa, alguna materia, las matemáticas que parece que estaban con la profesora de apoyo del centro ?, ¿tienen mas dificultades las matemáticas para poder se?

E4.-Sin duda,

X.- Pero ¿por la ceguera o por?

E4.- Hombre, por la ceguera y sin ceguera. Son mas abstractas, se usa más la pizarra. Si tú consigues que lo que se está explicando en la pizarra a un niño que tenga visión, se pueda ver en la pantalla de la videoconferencia, pues todavía. Que MMM aunque hubiera estado en clase no veía la pizarra, vale, sí, pero... .

X.- Mi pregunta es la siguiente. Si MMM ¿está en clase...

(Aviso de que termina la cinta).

X.- Mi pregunta es la siguiente. ¿Si MMM está en clase, habría que darle apoyo en Matemáticas?

E4. ¡Seguro! Hoy, MMM está escolarizada en primero de Secundaria, y a la clase que entro yo es a la de matemáticas.

X.-. ¿Quieres decir, quieres decir, que una persona con adaptación?

E4.. ¡ujúmm! Sí. Si, si si, ¿Porqué? Pues porque las matemáticas es la única asignatura que una persona ciega tiene que mantener en braille.

X.- Mi pregunta es ¿independientemente de que el sistema, - fuera de escuela en casa - a través de videoconferencia o presencia física en la escuela?

E4.- ¡Ujúmm! Independientemente.

X.- Quiero preguntar ¿la videoconferencia no condicionaba el que MMM no pudiera trabajar las matemáticas?

E4.- ¡Vamos a ver! La videoconferencia es tema. Vamos a ponernos en una situación de clase. Un ejemplo: están explicando la división con decimales. La profesora explica y manda que haga un ejercicio, ¿umm? MMM en ese momento tiene que dejar el ordenador, coger la máquina *Perkins*, que es la máquina de escribir braille, una máquina muy ruidosa y hacer la división con decimales, ¿ehmm?. ¡No la puede hacer con el ordenador! ¡Es así!, ¡no hay programa informático para matemáticas que convierta!. ¡No, no se puede! Una persona ciega no puede hacer eso hoy por hoy. Estamos en ello. Entonces eso era sobre todo la dificultad que, que te encontrabas. En la clase pues tenía que ser igual. Pero estaba allí. Mientras que si estaba en la clase de matem, de lengua o de, o de sociales, como tenía sus archivos, Ella tenía sus archivos de de informáticos, podía responder. Lo que es texto. En inglés también tenía unos problemas con la videoconferencia. Es otra asignatura que vimos que había problemas con la videoconferencia.

X.- En principio era por la persona.

E4.- También. También por la persona. Pero se accedió un día o dos y ya no se accedió más. ¡Era un bodrio!

(Se produce un silencio)

X.- ¿Vivía MMM lo cotidiano desde la videoconferencia, lo diario con sus compañeros?

E4.- Yo pienso que sí. Yo pienso que sí porqueee en el momento de de primer contacto cuando ya se relajaron y cuando ya estuvieron tranquilos, me consta que III, cualquier cosa, cualquier subida de tono, cualquier risa, cualquier historia extraña en clase se la explicaba a MMM. Pero un niño ciego cuando los demás, en clase, te hablo de una circunstancia normal de clase, los niños empiezan a reír, el ciego no sabe qué ha pasado. ¡Y es que un niño se ha caído de la silla! Por ejemplo. Todos ¡jajaaja.! Al ciego hay que explicarle qué ha pasado, ¡pero por obligación!, hay que explicárselo. Me consta que III, eso lo hacía. Y si no lo hacía III, los niños como te he dicho antes imitan al tutor. Si los niños veían que III lo hacía tres veces, la cuarta vez lo hacía el niño, el compañero.

Pues: ¿MMM?, ¿sabes que ha pasado hoy? ¡Que Fulanito no se qué - en el recreo - le han metido un gol a no se quien! O ¡no se cuanto!, ¡se ha caído! Sus cosas.

X.- Las descripciones, ¿había que hacérselas?

E4.- Sí se las hacía. Sí, sí, sí, seguro. Pero porque veían que III, las hacía. Ojo eso es muy importante. Está supercomprobado. Que los niños imitan la actitud del profesor y la de Alicia era muy positiva y muy buena.

X.- Vamos a comprobar para finalizar el contraste que hubo en el proceso educativo.

E4.- ¡Ujúmm!

X.- Entre lo que era, lo que es la atención domiciliaria y lo que es la videoconferencia, acompañada también de atención domiciliaria como en este caso lo ha habido.

E4. Sí.

X.- La continuidad, la exclusión del sistema, ¿qué crees? ver los beneficios, el impacto emocional, el que hay o implicaciones socioeducativas

E4.- Sí, pues el III...Yo le pongo más nota sobre todo a lo emocional. A la socialización de la niña, ¿eh? Que como te he dicho antes era una niña muy sociable, muy líder, muy de estar con los compañeros y que de pronto se cae en un precipicio y se ve sola, ¿no?. Ahí sí, ahí si la videoconferencia tuvo un diez. En lo demás también, también fue importante, porque ella, sobre todo para su autoestima, vio que era capaz de. Que podía, que podía seguir trabajando, que era capaz de hacer cosas. Yo, yo siempre me

X.- También has comentado que ¿quizá para regular su normalización?

E4.- También, también.

X.- ¿Su mismo esquema?, su mismo esquema de día, ¿de trabajo?

E4.- Exactamente, exactamente. Pero date cuenta que estamos en un proceso muy delicado de una persona que se queda ciega y que se tiene que demostrar ella misma de manera inconsciente, porque yo creo que ella no tenía conciencia todavía de la magnitud de lo que le pasaba, de que ella puede seguir siendo una persona muy válida. Y entonces la videoconferencia como que subió dos escalones su autoestima. ¿Umm? Al verse con sus compañeros de alguna manera conviviendo, compartiendo tiempo. Y que ella cuando III hace una pregunta cogía su micrófono y decía III: ¡eso dan cuarenta y cinco de respuesta! Y III decía: ¡muy bien MMM!, ¡pues da cuarenta y cinco! Eso era un chute de adrenalina. Y eso era importante porque si la persona está bien, si la persona está equilibrada, las matemáticas, la lengua y lo demás entra sólo. Ahora si tú te sientes mal, si te sientes que no sirves para nada porque te has quedado ciego, porque estás en casa, porque esto no, no vale...¡Que te cuenten gaitas que no te enteras! porque además no te interesa. Entonces fue algo, una cosa que empujaba a otra. Y otra a otra como un dominó, ¿no?. Se iban tirando unas ficha a otras. Y lo curricular ¿fue importante? Pues sí. Fue importante, pero el matiz fue lo emocional.

X.- Muy bien,

E4.- Seguro

X.- ¿Problemas que ha habido? ¿Y que pueden solucionarse?

E4.- A raíz de ponerla ¿la videoconferencia?

X.- Sí, sí.

E4.- Bueno, pueees me consta que había problemas de sonido en un principio. Problemas técnicos, problemas técnicos, que se fueron solucionando porque contábamos con, con la presencia casi instantánea de... del chico que les daba la clase de informática por la tarde. Cuando había algún problema, la madre lo llamaba y si tenía que ir al colegio, tenía que ir a la casa, en diez minutos estaba allí. Porque estamos en un comunidad muy pequeña, en un pueblo que en cinco minutos tete, te pones en cualquier punto ¿no?. Y había mucha disponibilidad por parte de este chaval, ¿eh?. Ha sido un punto muy importante también. Yyy...y bueno. Por lo demás el problema que yo

encuentro aquí es que nos ha faltado tiempo, Yo el mal sabor de boca que tengo es que nos ha faltado tiempo para terminar el proceso: ¡que había mucho que sacar de ahí! ¿Eh.? Y bueno. Hubo quien dijo que había que repetir sexto para sacar, para amortizar la videoconferencia. Esa voz se oyó, ¿umm? Pero no me parecía criterio. Y yo fui una de las primeras que me plantee que la niña debía repetir sexto Pero porque no dominaba el braille correctamente, porque no tenía las técnicas adquiridas, de su nueva forma de ver el mundo como persona ciega. Y efectivamente, se evaluó y la niña estaba, se consideró madura y pasó a su secundaria. ¿Eh?.

X.- ¿Has temido algo?

E4.- Pero nos quedó esa sensación a todos de seguir otro año para ver qué

X.- ¿Ha tenido alguna implicación, mmm, la videoconferencia? Implicación en el sentido de que desde la resistencia ¿por parte del profesorado? ¡que puede haberla! . Es decir, una vez ya visto lo que es, ¿conoces si se ha evaluado? o ¿conoces si se ha valorado, no digo en reunión formal?

E4.- ¡Ujúnm!

X.- Sino aspectos que ha permitido, a la alumna, los beneficios. ¿ Y esa reticencia, esa resistencia que hemos hablado al principio por parte de centro en general?

E4- ¡Ujúnm! Hambre, supongo que sí. Supongo que sí que lo habrán visto claro: De todas maneras, eso quien mejor te puede responder es Alicia que es la que está al otro lado de. Porque yo con el centro tampoco tenía mucho contacto. El gran pilar fue III, al ella ser receptiva. Hubiera sido muy diferente encontrar a una tutora que tuviera entre comillas, miedo a las nuevas tecnologías. Pues ahí hubiera cambiado mucho la cosa. III tenía experiencia, ella se comunica mucho con videoconferencia. Entonces para ella no era un mundo nuevo. Yy... y bueno. Se movía bien en ese medio. Además de que era una persona receptiva y que trabajaba con la niña por la tarde. No era una niña extraña, ajena,

X.- Sí ¿aunque no la conocía?

E4.- No la conocía de antes, pero por las tardes compartía mucho. Entonces...Hubo muchas cosas que se fueron hilando curiosamente y que dieron un resultado muy positivo aquí.

X.- El contexto hospitalario. ¿cómo ha jugado en este proceso?, ¿de lo que conoces?.

E4. ¡Ujúnm! De lo que conozco pues muy positivamente, muy positivamente. Yo recuerdo la niña con muchísimo entusiasmo, me hablaba muchísimo de su maestro del hospital. Ella iba muy contenta, aún sabiendo a lo que iba. A un tratamiento de quimioterapia puede ser pesado. Y luego el desplazamiento, y tal. Pues ella iba muy contenta. Y desde allí han hecho una labor muy importante sobre todo, yo lo he sentido, de, de compensación. De eso que estábamos iniciando, por ejemplo en el braille, de cómo se ha apoyado, se ha complementado ese trabajo allí. Cómo se han complementado actividades que se estaban haciendo en ese momento en el hospital, en el aula hospitalaria. Entonces muy bien. Ella venía muy contenta y sobre todo que han seguido, sin saberlo, el tema. Digamos profesional - humano con esta niña. Sin olvidar el punto humano y de emocional y de de, de persona que estaba pasando un mal trago y que sí que había que trabajar contenidos, sin olvidar nunca y con la sensibilidad de que que, de que es una persona ahí que se nos puede venir abajo y con mucha humanidad.

X.- ¿Cómo valoras el hecho de que si hubiera también conectado a través de videoconferencia, si hubiera sido posible, los días que ha permanecido en el centro con su clase?

E4.- ¡Hubiera sido muy, muy positivo!..Porque no hubiéramos roto el ritmo, ¡claro!, ¡claro! Yo, yo es que lo veo necesario. Además con los alcances tecnológicos que tenemos, ¡muy fácil!

X.- Aquí lo que pasa es que había fibra óptica, hasta que llegó el ADSL .

E4.- Bueno, claro. Pero vamos a suponer que el ADSL ya está en Andalucía en casi todo. Si ha llegado a la Alpujarra, ha llegado a todos los sitios. Por lo menos en la provincia de Granada me consta que está en todos los sitios. Si ha llegado ahí. ¿Qué hace falta AAA ?. Dos ordenadores, messenger y poco más ¡Es muy fácil! Yyy y ¡fíjate todos los condicionantes que hay detrás de esa simpleza para un niño y para unos compañeros!

X.- Esa pregunta es muy importante ¿Los condicionantes que hay detrás de una simpleza?

E4. ¿Síiii?, ¡muchos!

X. ¡Podemos concluir casi con eso!

E4.- ¿Sí? Pues muchas gracias.

X.- ¿Quieres aportar algo que no te haya preguntado, o alguna cuestión que tú tengas, quieras reflejar?

E4.- Bueno pues me gustaría seguir un poquito el proceso, no quedarnos ahí y decirte que MMM está en primero de Secundaria. Hemos conseguido, hemos tenido otro pequeño reto: ehh, ponerle un ordenador en su mesa, conectar. Esta vez lo hemos hecho con antena, otra historia tecnológica que yo no entiendo, pero que lo han hecho. Hemos cogido el ADSL, el internet del Instituto y lo hemos conectado con su casa mediante antenas y la niña tiene un ordenador con internet en su mesa de trabajo, del instituto y otro ordenador también en casa, también con internet. Esto le ha abierto un mundo, porque para empezar la hemos conectado a una página Web que se llama titfolibro. Es una página donde los ciegos del mundo van escaneando libros y los van mandando. Y es una biblioteca virtual sonora con mas de ocho mil libros. Y te pongo un ejemplo claro de que la profesora de lengua, cada trimestre manda un libro para que se lean los niños y hacer un trabajo. Pues el libro de este trimestre, MMM, lo está leyendo mediante esa página web. Con el programa que te dije antes, con el yau ella accede . Para entrar a esa web sólo hay que ser ciego, hay que tener el programa este instalado en el ordenador. Lo lee y luego hace su trabajo. Entonces se ha creado una dinámica que se gestó el año pasado mediante las nuevas tecnologías muy, muy, muy interesante. ¡Muy interesante! Y bueno...

X. ¿Ha abierto puertas?.

E4.- Ha abierto muchas puertas para esta niña. Esta niña gracias a las nuevas tecnologías.

E4.- Y ¿ha abierto puertas el hecho de la experiencia?.

E4.- ¡Claro que sí! ¿Cuántos niños tienen un ordenador en su mesa? ¡Creo que pocos! De los que yo conozco...¡Yo me muevo por muchos centros!

X.- ¿ Es posible la conexión también cuando MMM falte por la enfermedad?.

E4.- Sí, por si tiene que faltar. Claro. Ya te digo.

X. ¿Y es posible poder hacer la conexión?

E4.- Tenemos internet. En el ordenador que hay en su mesa hay internet, con lo cual podemos tener un messenger y hay un muy, muy ambiente, mucha receptividad por parte de todos los profesores.

X.- ¿No es algo terminado en el curso pasado?.

E4. No,

X – Es algo que ¿puede continuar?

E4.- Puede continuar en el caso hipotético de que la niña tuviera que dejar de ir a clase por cualquier circunstancia. Se puede conectar la videoconferencia simplemente ya utilizando messenger. Y se atendería desde el hospital o desde su casa a las clase.

X.- ¿El reto está en conectar el hospital para los días que esté hospitalizada?

E4.- Exactamente ese es el reto. El hospital, los días que esté hospitalizada y si se tiene que volver a quedar en casa una temporada desde casa. De manera que no haya interrupciones en el proceso. Y bueno, que pueden ser muy frustrantes para la niña.
¡Claro!

X.-. Muchas gracias.

E4.- De nada.

Esta conferencia se acaba de grabar el día veinticuatro de Febrero del dos mil cinco.

ANEXO V

ENTREVISTA 5

(E5)

- Fecha de la entrevista: 20 de Febrero de 2.005
- Lugar de la entrevista: Hospital Materno Infantil(Granada).
- Duración de la entrevista: 2h y 20´ aprox.
- Entrevistador: X (Doctorando)
- Identificación-Clave: E5
- Campo profesional: Madre de la alumna
- Implicación – Participación en la experiencia:. Colabora y se implica activamente en posibilitar su desarrollo.
- Observaciones y peculiaridades: Insistencia incansable, para la implantación de la experiencia.

X. Buenos vamos a hacer una entrevista sobre la situación de esta niña y estamos entrevistando. Preséntate.

E5.- Bueno, yo soy OOO, la madre deee, de la niña.

X.- Bien, preséntanos la experiencia o la historiaaa por la que se llega a esta experiencia. A que esta experiencia se ponga en marcha por parte de Educación.

E5.- Bueno la, la primera parte es bueno, cuando nos dimos cuenta de que ella empezaba aaa, a tener falta de vista. La llevamos aaa, al pediatra nos dijo que sí que necesitaba unas gafas, bastante potentes. ¡Que me, veía poco!, ¡vaya!

X – Los primeros síntomas, ¿son la falta de visión?.

E5.- Sí, el primer síntoma fue que empezamos a ver que no veía, lo que pasa es que yo le preguntaba: Nena, ¿es que no ves bien?. La veía acercarse y ella me decía: ¡sí!, ¡sí veo! Se retiraba y seguía escribiendo. O sea que tampoco era una cosaa muy evidente. (Un pequeño suspiro) Pero la llevé un día al pediatra por un resfriado y me pregunté: ¡Mira ver, parece que tiene falta de vista!, porque como en mi familia todos tienen gafas, pues digo, igual necesita unas gafas

X.- Estamos hablando ¿del año...?

E5.- Estamos hablando deeee, de cuando tenía nueve años.

X.- ¿Nueve años?

E5.- Íím. ¡Tenía nueve años! Entonces pues, me dijo que sí, que necesitaba unas gafaas potentes. Que la veía más falta de vista grande, en un ojo sobretó. Nos mandó al oftalmólogo, pero me dieron cuatro meses, deee, de tiempo. Entonces yo ya no quise esperar. Como me había dicho que era tanta falta de vista, la llevé a una óptica a Ugíjar y ya la muchacha dice que nooo. Media hora, tres cuartos de hora, intentando ponerle un cristal y otro y me dijo que la llevara donde fuera, que nooo, ¡no le mejoraba la vista con ningún cristal! Que ella, ya no sabía lo que le pasaba.

X.- Sí, sí ¿Veía que era un problema...? [[

E5.- Entonces ya ella me dijo: Pues llévala a un especialista yyy, cuando sepas lo que es me llamas y me lo dices porque ella no se explicaba tampoco...

X.- ¿Y la llevaste al especialista?

E5.-. Entonces, ¡claro!, lo que pasa es que buscamos un especialista particular. Nooo era muy viable. Entonces el mismo pediatra, tiene una cuñá que es, que opera de oftalmología Ahí ennn, en el Clínico y ella fue la que nos aligeró todo.

X.- O sea, ¿vinísteis al clínico o a su consulta particular?

E5.-. ¡Al clínico!

X.- ¡Al clínico!

E5.- Sí, pero por medio de ella.

X.- ¡Sí!, a través de ella ... acertásteis los cuatro...

E5.- Sí, a través de ella acertamos los cuatro meses, ¡claro! Entonces le hicieron pruebas de todo, deeee, le hicieron un TAC. Nos dijeron que no tenía nada, lue, le hicieron varios electrinogramas, fondos de ojo. Lo único que veían era el nervio del ojo debilitado, pero no sabían porqué. Hasta que ya la doctora pues me quiso dar el alta. Me dijo que me iba a dar el alta porque cómo en mi familia hay problemas deee oft, de todo.

X.- Y ¿en cuánto tiempo se pus, da el alta para, desde que la está viendo hasta el alta? Porque transcurre ¿qué tiempo?, ¿qué tiempo transcurre?

E5.- Pues transcurriría un mes o así.

X.-¿Un mes?

E5.- Sí. Cuando le hicieron muchas pruebas y no le encontró nada. Pues me dijo: bueno pues como en tu familia hay muchas ... problemas en la vista, es una cosa hereditaria. Y yo le dije que no. Digo ¡no!, porque digo es que yo no quiero alta, Porque en mi familia

hay muchos problemas en la vista, ¡sí!, pero tós son pues: miopía, aa, astigmatismo, hipermetropía, cosas que se ponen gafas. Digo, ¡bueno! ¿cuándo usted le ponga unas gafas a la niña y vea entonces yo me voy con el alta! Y dice bueno, pues le vamos a hacer una prueba más a ver si sale algo. Pero esto es gusto de tirar el dinero, porque si no ha salido ná en un TAC, no le va a salir ná en una resonancia magnética. Que fue lo que mandó. Y es donde salióoo.

X. Entonces, ¿forzaste la situación para que le hicieran la resonancia?

E5.- Sí porque ella ¡no!, ella quería ya darme el alta. Me decía que no le encontraba nada.

X.- Y en la resonancia ¿qué sale?

E5.- En la resonancia le sale un astrocitoma pilocítico. Umm de una dimensión mas o menos grande, dos centímetros por dos y medio, ceo que era, no me acuerdo bien. Y ya pues claro, ella ya tampoco se animó a llamarme a mí, a decirme lo que tenía la niña. Llamó directamente al pediatra para que él lo dijera. Porque como ella ya me había enfadado un poco con ella por lo del alta, pues ya nooo . En fin, a partir de ahí, pues me llamó el pediatra. Me dijo que la niña tenía una cosa muy pequeñilla, que era, que no tenía mucha importancia. Yo creo que también por relajar un poco...

X.- Sí,

E5.- Que fuéramos a Granada a por el resultao. Nos fuimos a otro día y nos dijeron directamente que nos teníamos que ir a Madrid a operarla. Que había opción de operarla en Granada, pero que ellos el mejor neurocirujano que hay en Europa ,me dijo, está allí. Y que nos fuéramos allí.

X. En ¿Madrid? Bien, mmmm. Ahora volveremos al seguimiento de la operación. En este momento la niña a nivel de visión ¿cómo afrontaba sus retos diarios, su actividad escolar?

E5.- En este momento, ella prácticamente no se había dado cuenta de que le faltaba vista. Eso se ve que fue una cosa progresiva, ella seguía teniendo sus libros normales, ella estaba haciendo todo, Tan sólo alguna vez pues cuando tenía alguno máas chiquitillo se acercaba más a mirarlo, que fue por lo que yo observé que le faltaba vista. Pero ella tenía los libros normales, ella iba a la escuela, no teníaaa, no estaba en los primeros sitios de la escuela ni nada. O sea que ella vería la pizarra desde donde estaba, con más dificultad, a lo mejor, pero como fué una cosa progresiva no se dio cuenta. Ella hasta ahí se mostraba normal.

X.- ¿Os vais a Madrid?

E5.- Nos vamos a Madrid y nos dijeron ya pues el peligro que había. Que ya la cosa era mas importante de lo que... Luego ya en el momento que te dicen que te vayas a Madrid , ya nosotros ya lo pensamos, pero que allí el doctor YYY, pues nos lo explicó todo ¡más seriamente! Nos dijeron que la operaran.

X.- ¿Os dijeron las repercusiones que podía tener?

E5.- Claro, nos dijo prácticamente que no tenía muchas esperanzas de salvación. Nos dijo que si era malo, al tocarle pues iba a ser más rápido. Y si era bueno, pues podía quedarseee ciega por supuesto. Se podía quedar vegetal, se podía quedaar trastornada de la cabeza, porque era un sitio muy complicado a tratar. No nos dio ninguna posibilidad buena (Una pausa al recordar los hechos) ¿No? ¿Sigo con lo del médico?. Pues entonces yaa, llegó un momento en que le dijimos: bueno entonces ¿qué nos dice? Queee, que siiii la ope, si es bueno se muere y si es malo también. Digo, entonces: ¡Se echó su chaqueta al hombro y se fue! No nos contestó.

X.- Vale. ¿Se hace la intervención?

E5.- Se hace la intervención [^^^]

X.- ¿Ella ya había ido perdiendo vista mientras que estaba en Madrid?

E5.- La iba notando, Ella se resfrió. Entonces no la pudo operar cuando tenía previsto, yyy estuvimos allíii dos semanas, esperando, a que se le curara el resfriao. Y después cuando se le curó el resfriado, el médico tenía diez días de vacaciones, no tenía el equipo completo. Total que estuvimos esperando un mes y pico, hasta que estuvo todo en orden.

X.- Desde que se toma la decisión que parecía inminente, ¿Se vuelve a...?

E5. Se retrasó mucho.

X.- ¿Se vuelve a retrasar?

E5.- Y ya pues en ese mes - que estuvimos allí esperando - se le notaba. La pérdida se le notaba de un día a otro. Ya se le iba notando cada vez más rápido. Yaa, hasta un momento en que Rafa le dijo al doctor YYY que qué pasaba. Que tenía que operarla ya que se estaba quedando ciega. ¿no?. Ya le estábamos viendo que ya ni letras grandes, ya umm perdió mucho. La operó, en principio le puso nada mas que un, una válvula.

X.- ¿Qué tiempo transcurres desde queee os vais a Madrid aaa que la operan?

E5.- Un mes y pico.

X.- ¿Un mes y pico?

E5.- Sí.

X.- Y en ese mes y pico la visión ¿se nota...?

E5.- Sí, bastante. En ese mes y pico se le notó bastante. En principio le puso una válvula de derivación porque tenía hidrocefalia al peritoneo y eso nooo, no le repercutió para.nna ¡Bueno!, le quitó los dolores de cabeza, pero no le repercutió en la vista, ¡ni le mejoró, ni le empeoró! Y a los dos días deso fue ya cuando leee, le hizo la operación del tumor. Le quitó, según él, una parte importante. Nunca hemos sabío cuanto. Yyy, y bueno, estuvo dos días en reanimación que no veía nada. Veíaa distorsionado, a lo mejor lo verde te decía que era azul ¡Muy raro! Pero a partir de ahí ya, siii, cuando la subieron a la habitación al tercer día, sí empezó a ver. Y en cosa de una semana ella ya veía.

X.- ¿Completamente?

E5.- ¡Sí! Ya leíaa, las letras un poco grandes, pero pá como ella estaba antes de operarla, bastante mejor. Y así, usando, de ir usando la vista mejoró bastante. Luego después.

X.- Y ¿os dan el altaaa?

E5.- Nos dieron el alta a la semana de operarla.

X.- Y cuando, ¿y volvisteis?. ...[[

E5.- Volvimos un día y ella el lunes volvió a la escuela.

X.- ¿A la escuela?

E5.- Con su dificultad, porque ya no estaba igual que antes, ¿no? pero

X.- ¿Qué reacción tiene ella, a al, quiere ir al colegio, no quiere ir?

E5.- ¡Sí!, ella nosotros vinimos y la primera opinión en general, entre comillas, de la familia era que no fuera a la escuela. Que la tuviéramos un tiempo en la casa porque bueno, estaba recién operá, era una operación grande. Era ...

X.- Pero allí ¿no, no os habían aconsejado que no podía, sino que hiciera su vida normal?

E5.- Ella, que hiciera normal en cuanto lo que ella pudiera hacer. O sea, el límite estaba en ella. Si ella veía que no podía, pues que no fuera.

X.- ¿El límite no estaba en el ambiente?

E5.- ¡No! Entoncees vii vino yyy y la primera opinión porque tengo un sobrino que tiene una cosa parecía. De FFF. Y entonces la primera opinión fue que no, que no asistiese a clase, que se quedara en casa. Pero ella quería ir yyy y fue. Vinimos el lunes, ¡el viernes!, y el lunes fue a clase.

(Se produce una interrupción)

X.- Me estabas contando que va a clase desde, ¿que ella quiere ir a clase?.

E5.- ¡Sí! Ella empezó a ir a clase. Ya, anteriormente a esto, cuando, antes de operarla empezó a perder vista, había un maestro, allí ennn, en Cádiar, don AAA, se llamaba igual que tú, que nos aconsejóo apuntarla a la ONCE. Pero ¡claro!, nosotros no la veíamos...Además la ONCE para nosotros eran los ciegos. No teníamos conocimiento ninguno, ni acercamiento ninguno a ellos. Y totalmente rechazamos, no lo valoramos si quiera. Pero a partir de que la operaron, cuando empezó a ir a clase, pues bueno ella leía en el libro pero le costaba.

X.- ¿Tenía el mismo maestro?

E5.- Sí, pero no era este maestro. Era la maestra.. Él no era maestro de ella. El había sido X.- Sí, sí.

(Se interrumpe de nuevo)

E6.- Pues eso que nos aconsejó el maestro que la apuntáramos a la ONCE, pero no lo vimos oportuno. Primero porque ella todavíaaaa tenía un resto visual bueno. A partir de ahí,pues empezó a ir a clase. Veía algo menos, pero veía. Para facilitarle el trabajo laaa tutora que tenía le empezó a hacer fotocopias ampliadas de los libros. Y se trabajaba bastante mejor con ellas porque ya...

X.- Y ¿cual es su reacción de ella?

E5.- Ella bien porque lo encontró que encontraba el trabajo más fácil, le costaba menos trabajo hacer los ejercicios y eso. Porque ella leía del libro, pero le costaba mucho, entonces tardaba mucho.

X.- ¿Y la reacción de los compañeros?

E5.- ¡Bueno! Hasta ahí yo creo que no n les afectó. No le dijeron nada. Entonces ella empezó a trabajar con las fotocopias ampliadas, Y de ahí a que hablé con la ONCE pues no te sabría yo decir cuánto tiempo transcurrió. Pero en ese mismo curso fue cuando nos pusimos en contacto con la ONCE. Y ya pues le trajeron una lupa. Ella podía leer los libros sin ampliar. Le trajeron un telescopio para ver las cosas desde lejos, un atril para que escribiera con la espalda derecha. Ya le, le ayudaron ellos muchos.

X.- Y ¿asume ella bien todos los mecanismos, todas las ayudas ópticas?.

E5.- ¡Sí!, ¡ella sí! Desde el primer momento ha estado abierta a todo lo que, todo lo que se le ha ofrecido.

X.- Y ¿y la reacción de los compañeros, cuando ven ya una serie de ayudas más...? .

E5.- Que al principio, ¡bueno!, era el centro de atención. Todos a ver lo que tienes hoy, ¿qué has traído?, yyy

X.- Por parte de la maestra, ¿se produce la adaptación bien?

E5.- Sí.

X.- ¿Sin ninguna reticencia?

E5.- No, de momento al principio, pues claro, al ponerle el atril encima de la mesa y eso, pues ella necesitó un sillón mas alto porque las sillas se le quedaban el atril muy alto. Pero le pusieron los que hizo falta.

X.- El psicólogo, el pedagogo deee, de la zona. ¿la ve a ella?

E5.- La vio el psicólogo del colegio.

X.- Del colegio.

E5.- Y nos comentó a CCC la maestra y a mí que no veía necesario tratarla, que estaba bien.

X.- Estaba bien ¿con las ayudas que se les habían...?

E5.- ¡Sí!. Que él no estimaba que tuviera que necesitar un tratamiento con él, ¡vaya!

X.- Entonces continúa hasta... ¿ Continúa con esas medidas, hasta?

E5.- Así terminó ese curso y volvimos a hacerle la siguiente revisión, que teníamos que hacerle en Madrid. Ya durante el verano tuvoo algunos dolores de cabeza y eso. Y empezó a perder algo de vista. Entonces volvimos a ir a Madrid y fue cuando nos dijeron que estaba creciendo otra vez, que había crecido un poco. Entonces nos dijo que esperaríamos un tiempo, a ver porque era muy poco, para volver a operarla. Esperamos tres meses más, se le volvió a hacer otra resonancia y ya sí. ¡Ya sí le había crecido! Y además se le notaba porque empezó a perder vista otra vez.

X.- Y estamos hablando del segundo curso.

E5.- ¡Claro!, cuando iba a empezar segundo curso, en Septiembre.

X.- En Septiembre, ¿no?

E5.- Sí.

X.- Y ese curso ¿cómo lo empieza?

E5.- Pues ese curso lo empezó ya con más problemas porque ya tenía que utilizar, utilizaba laaa, fotocopias ampliás, utilizaba la lupa, y tó. Pero ya le costaba un poco más de trabajo. Se le notaba que veía menos.

X.- ¿Sigue con la misma maestra, o cambia de maestro?.

E5.- ¡No!, sigue con la misma.

X.- ¿Sigue con la misma? ¿Estaban en el mismo ciclo?

E5.- Era el mismo ciclo, como había empezado cuarto con ella, pues en quinto

X.- En quinto ¿continuaba?

E5.- Continuó con ella. Entonces fue tirando de todo el curso así, con las cosas de la ONCE y eso yyy

X.- Ya la ONCE interviene más directamente, ¿mo?.

E5.- ¡Sí! ¡Ya venía!, CCC venía todas las semanas, la trajimos a Granada le hicieron un reconocimiento de la vista bastante amplio. Yyy ¡bien! Le fue bien, Dentro de que tenía sus dificultades, pero le fue bien. Ya algu

X.- Porque ella ¿solamente trabajaba con ayuda óptica? No, no ningún mecanismo especial?

E5.- ¡No!

X.-¿Ni braille, ni nada? Nada mas que con ayudas ópticas

E5.- El braille ella lo aprendió cuando ya perdió la vista del todo. Entonces llegando fin de curso, de quinto, fue cuando ya empezó a perder mucho. Ya se le notaba, y además

X. Con ayudas ópticas en quinto looo, ¿lo arrastra con las ayudas ópticas?

E5.- Sí

X.- Yyy ¿y normal, no? Normal, buena disposición por el centro, ¿no?

E5.- Sí

X.- ¿Por los compañeros?

E5. Sí, hasta ahí bien, Estuvieron bien.

X.- Ella ¿lo asume también bien?, ¿no?

E5. Sí. Lo aceptó bien y le fue bien.¡Terminó el curso bien! Ya nos fuimos en Julio. Sí, el día 16 de Julio volvimos a irnos a Madrid, ya sabiendo que teníamos que volver a operarla. Llegamos allí yyy. y le, porque había estado con dolores de cabeza, sabíamos que estaba creciendo aquello, pero ya empezó a perder mucha vista y entonces ya sabíamos que tenía que...El dieciséis de julio nos fuimos y la operaron el veintiséis, de Julio. Y ahí pues nos dieron esperanzas.

X.- Se opera ¿por...?

E5.- Por la falta de vista y por el crecimiento que había habido un aumento de tamaño importante. Entonces la operaron yyy antes de operarla nos habían dicho queeee bueno, que corría peligro la vista porque siempre era el mismo, ¿no?. Que la operación era más peligrosa que la de antes, que iba a durar más tiempo. Queeee, quedaba menos sitio

donde tocar y entonces era más complicado. Y le hicieron la operación. Cuando salió el médico nos dijo queeee, que había ido bien. Queee cuando despertara vería menos, que luego iría recuperando por la inflamación, de estar tocando y eso. Pero cuando despertó no veía yyy después siguió sin ver. Estuvimos allí dos semanas, siguió sin ver. Y entonces ya quedó ahí.

X.- ¿Volvéis para Granada?

E5.- Le dieron el alta, síii y nos vinimos. Entonces ya pues

X.- Pero ¿os derivarían para seguimiento y demás?, ¿os derivaron a algún sitio? ¿o no?

E5.- Nos dieron el alta, y nos dijeron que volviéramos allí, cuando él nos puso la fecha: un mes. Dentro de un mes volvéis a ver cómo ella sigue.

X.- Y ¿volvéis?

E5.- Sí.

X.- ¿Estamos en verano?

E5.- Estamos en verano, ya

X.- Y ya la niña, ¿cómo asume?

E5.- Bueno, ella se le complicó un poquillo más la vida. Porque ya ella vino sin ver. Yo llamé a CCC, de la ONCE, desde allí mismo desde Madrid. Le conté lo que nos había pasado y ella me dijo que no me preocupara, que ella podían ayudarle. Y ya vinimos, estuvimos en la ONCE, y cuando la vista que no

X.- Ya y deciden cambiarle

E5.- Sí, ya le quitaron... Incluso ella tenía preparado ya, le habían graduado la vista para pedirle unas gafas de lupa. Eso hay que pedirlo a Alemania, es costoso y me voy a esperar porque si pierde más o recupera más, no le van a servir. Ahí ya las descartaron.

X.- Y ya La Once ¿os abre las puertas de que va a tener otro tipo de tratamiento ya?, ¿no?

E5.- Claro. Ahí ya empezó, le quitaron la lupa, le quitaron el atril, lee todo. Y ya empezaron a enseñarle Braille.

X.- Bien. Y ella asume, ¿cómo?, ¿cómo asume ella de que unnn, no ve?, de ¿cómo puede hacer su vida? Sobre todo su vida social y escolar que está implicada ahora mismo en el tiempo.

E5.- Eso le costó un poquillo más, pero tampoco le traumatizó mucho a ella, porque ella nunca ha perdido su esperanza de ver. Ella nunca ha pensado bueno a mí que me ha pasado. Ella ha pensado siempre que eso era una cosa transitoria, que se le iba a pasar, ¿no?. Pues no le ha afectado mucho, en ese sentido. Porque ella siempre ha dicho: bueno, pues es que cuando yo vea. Ella nunca ha reaccionado por decir ¿si no vuelvo a ver? Ella siempre ha tenido la esperanza. Entonces, cuando vinimos y eso de momento empezó la clase y ella quería ir a clase. Bueno ¡pues no veo pero yo escucho, pero yo...! Pero claro nos habían dado hospital aquí, en un hospital para empezar tratamiento de quimio en Septiembre. Yyy, y entonces ya aquí, vinimos al tratamiento, con la esperanza también eso, de que al empezar el tratamiento igual reducía algo que hubiese ahí y empezaba a ver.

X.- ¿Ella coge siempre los ciclos de tratamiento con esperanza?

E5.- Ella sí. Ella nunca ha perdido, ella nunca ha pensado: ¿mamá y si no veo?. No nunca, ¡Jamás!

X.- Bueno, todo es venir aquí. Os derivaron a Granada.

E5.- Sí. Estuvimos allí y el doctor YYY nos puso en contacto con la doctora GGG, porque se me ha olvidado decirte antes, cuando la operaron la primera vez me dijeron que a lo mejor le ponían quimioterapia. Entonces me había, teníamos el cuerpo hecho a eso. Cuando ya analizaron lo que le habían quitado que no era maligno y eso, nos dijeron que no era necesario. Y que esa clase de tumor no crece en un noventa y seis por

ciento de los casos. Pero en la segunda operación, ya encontraron como le abordaron el tumor desde otra parte, encontraron una pequeña parte del tumor que no era benigno. Era de angoglioma. Entonces esa parte es la que crece, por eso creció. Porque para abajo tenía otra cosa que ellos no habían analizado porque le habían quitado por arriba nada más. Entonces ahora nos dijeron que sí, que si le ponían tratamiento. Nos mandaron al oncólogo de allí yyy la oncóloga de allí, me dijo queeee q el tratamiento que se iba a poner era lo mismo aquí que allí, y que ella conocía a la doctora EEE, que habían trabajado juntas y que ella podía ponerse en contacto Y por eso vinimos aquí. Si no nosotros perteneceríamos al Clínico.

X.- Bien.

E5.- Entonces

X.- Estamos hablando de Septiembre.

E5.- En Septiembre

X.- Del 2.002.

E5.- Exacto. Vinimos el díaaa 28 de Agosto aquí. La doctora EEE, Nos atendió, nos , mandó a ponerle un reservorio y se lo pusieron el día doce o el día trece de Septiembre. Y ya el veintiocho de Septiembre empezó la pri, el primer tratamiento de quimio. ¡Ahh, nos asustaron mucho!, nos dijeron que la niña no iba poder salir a la calle, que no iba poder ir nadie a verla a la casa, que tendríamos que tener mascarilla para estar con ella, Mucho. Entonces no

X.- Medidas.

E5.- Muyyy secas.

X Sí.

E5.- Entonces pues me dijo que de ir al colegio absolutamente nada.

X.- O sea, os dicen ¿en que no puede ir al colegio?

E5.- Claro, nosotros tuvimos un bajón porque pensamos bueno, ahora no ve, no puede hacer ná. ¿Qué hace?. Lo primero fue pensar que fuese al colegio, ¡a estudiar!. Pero primero cuando vimos que no veía al operarla pensamos que que tendría que ir al colegio. Pues nos planteamos .

X.- Pero ¿antes se que os dijeran que no podía ir al colegio normal?

E4.- Nosotros, al principio, cuando la operaron pensamos que tendría que irse a un colegio especial. Pensamos en venirme yo con los tres a Granada y que mi marío se quedaría allí en Cádiar, por porque tiene allí que hacer, ¿no?

X.- Sí, si.

E5.- Pero cuando hablé con CCC me dijo que no había colegio especial, que colegio especial era en Sevilla. En Granada no. Colegio de ciegos no hay. Pero que ella iba a poder ir a la clase como estaba, que ellos la preparaban, que la enseñaban a ir y a volver y a todo. Entonces ahí cogimos un poco de esperanza.

X.- ¿Y ella? ¿Cómo aunque tú [[

E5.- Ellaaa....

X.- Ella cuando ya le dicen porqué . Ya me has comentado, que bueno, que además de quedarse sin vista , ¿Bueno, sigue avanzando! ¿A nivel de quedarse también sin colegio?

E5.- Bueno, eso le gustó menos. Yo creo que le afectó mas quedarse sin colegio que quedarseeee sin ver, porque la vista ella la veía una cosa temporal. ¿No?, ella veía que iguasl que la, a lo mejor cuando operación anterior que en unos días ella empezó a ver más y luego fue mejorando, pues ella dio por hecho de que iba a ser igual.

X.- Consideras ¿que el palo de no asistir al colegio de no llevar su escolaridad?

E5.- En esos momentos

X.- ¿Fue mas fuerte?

E5.- En el momento ¡sí!

X.- Ella ¿te comentó, qué expresó, cómo lo manifestó?

E5.- Ella, al principio, decía que ella iba a clase, aunque no viera, porque ella no iba a poder escribir pero podía escuchar. Que ella sí iba.

X.- Pero me refiero a a prohibirle también asistir a clase.

E5.- Cuando le dijimos que no podía ir a clase pues bastante enfadada. Le sentó muy mal. ¡Eso sí le sentó muy mal! No esperó a irnos a la casa. Fue aquí, ¡ en el hospital.

X.- ¿Qué manifestó?

E5.- ¡Yo sí voy!, pues no se lo decimos a la maestra, a la doctora, pues yo no quiero, pues yo no quiero estar en la casa, yo quiero ir a la escuela, yo quiero estar con mis amigos. Ella no, eso no le gustó. Eso no le gustó... Fue yo creo que le afectó más que lo otro. Porque lo otro en sí ella pensaba que era cuestión de días.

X.- ¿Nunca habíais pasado por aquí, por el hospital?

E5.- ¿Por este hospital?

X.- ¿Estábais también estrenando hospital?

E5.- Claro.

X.- Hay muchos cambios, gente en el hospital, gente nueva

E5.- Yyy

X.- Además nueva, se prohíbe la escuela.

E5.- De hecho, al principio cuando empezó a venir a este hospital, no le gustaba nada. Ella quería irse a la Paz, a Madrid. Porque como allí conocía a todas las enfermeras, la mimaron mucho, la trataron muy bien. Pues claro, ella venía aquí y todo era diferente. Luego también aquí llegó en unas condiciones, porque claro, aquí el hospital está muy bien adaptado, está muy bonito, con los dibujos y todo eso, pero ella no veía nada de eso. Entonces ella se agobiaba. No conocía a nadie, las voces no le sonaban. No le gustaba estar aquí. ¡No quería volver!

X.- Claro porque el referente visual

E5.- En la Paz llegó viendo, entonces ella ya conocía a toda la zona, y conocía a todas las enfermeras, la trataron muy bien, la mimaron mucho. Entonces, pues claro, ella allí se sentía como en casa. Aquí esto era un sitio extraño, porque no....

X.- Y para colmo que no puede ir al colegio.

E5.- Y ahora, pues el primer día que vinimos le pusieron el reservorio y eso y vinimos a revisión y ya le pusieron la quimio, el primer día. Y lo primero que le dijo era eso que olvidase, que no iba a poder ir en todo el curso, a la escuela. Entonces yaa . Eso no le gustó nada a ella. Se enfadó mucho y decía que sí iba, que no se lo decía al médico y que iba, ¡que no!, ¡que no le gustó!

X.- ¿Cuánto tiempo se preveía que iba a durar el primer ciclo. sin ir al casa, aproximadamente?

E5.- Dos días

X.- Dos días ¿no?.

E5.- Dos días o tres, dos o tres días.

X.- Y ¿cuando vuelve a la casa, a la casa?.

E5.- Pues volvimos a la casa

X.- Os habían restringido cualquier tipo de visitas.

E5.- Claro. Volvimos a la casa y.

X.- ¿Qué actitud hay en ella?

E5.- Y de momento pues llegamos a la casa y ¡claro!, ¡como la asustaron tanto!, pues nada, ni a mis padres. ¡Allí no iba nadie!. Estábamos nosotros dentro de la casa. De hecho la hermana, la chica, se resfrió y la mandamos con mi madre, la mandamos con la abuela.

X. O sea se produce un aislamiento

E5.- Total

X.- ¿Podríamos decir?

E5.- Sí. Los primeros días total. Luego ya conforme nos fuimos dando cuenta de que no era tanto, fuimos suavizando la cosa ¿no?. Pero al principio total. Al principio ella se quedó asilada con nosotros.

X.- Y ¿cómo manifestaba o qué, anímicamente, ya en esos días en ese aislamiento?

E5.- Ahí pues se encontró en una situación difícil porque no podía ver la tele, porque no podía jugar a los videojuegos, porque no podía leer, porque no podía ir a la escuela

X.- ¿No podía tener contacto?.

E5.- Claro. Luego, las amigas al principio empezaron a venir.

X.- Pero, ¿en esos días que tenía prohibida las visitas?.

E5.- Sí, claro, yo les dije que no podían venir, que vinieran de uno en una.

X.- O sea, las niñas quieren mantener la relación., pero el problema..

E5.- Pero yo les dije que no, ¡que una o dos!, ¡mas no!. Digo: ¡os ponéis de acuerdo! Hoy vais una, mañana otra. Los dos primeros días vinieron, los dos o tres primeros días. Después ya se cansaron, porque claro, no es lo mismo estar cinco o seis jugando y riendo, hablando... que dos solas que se cortaban más. Algunas sí mantuvieron la relación, pero otras no.... Que al principio se cogen las cosas con más gana, pero después, pues...

X.- Y una vez que o de que no podía salir, de que no podía ir al colegio., de que no podían ir nadie a verla. ¿Cómo os planteáis, cómo puede ser su escolarización ese año o pensáis que, bueno que pierda el curso?

E5.- ¡Claro!

X.- ¿Os encogéis de hombros?

E5.- Lo comenté con la tutora, con la directora del colegio porqueee vino a verla un par de veces porque vivimos en la misma calle, somos vecinas. Y un día allí en la puerta hablando, pues le comenté Y me dijo ella: ¡Ah. No hay problema! Si MMM con las buenas notas que tienen le pasamos el curso. ¡Que no iba a repetir, que no lo hiciera!.

X.- Sí, pero el problema no estaba en estaba sin escolarizar.

E5.- Entonces yo le dije que ¡no! Digo ¡no!, digo: entonces si no hace tó el contenido de este curso, ¿cómo va a hacer el siguiente?. ¡Es imposible!. Además le cogía quinto y sexto que son cursos... ¡ya más difíciles!. Y le dije que no, que yo, que le pasara el curso no lo veía oportuno. Y entonces ya..

X.- ¿Fue una actitud más caritativa que...?

E5.- Sí ella pues

X.- ¿Que de la atención, que tú le demandabas?

E5.- Claro. Es la tendencia que ha tenido casi todo el mundo con ella. Que no se ha hecho más porque ella no ha querido tampoco. Porque yo también le incidí mucho a ella en que no. Pero la lástima y la pena hace que la gente te trate de una manera como no, como no eres en realidad. ¿no?.

X.- Sí si.

E5.-Entonces ellas, todo ¡uy queé pena que no ve! Que es lo que ella está intentando hacer, ahora, este curso por ejemplo. Que ahora al llegar.

X.- Pero a tí te dio la respuesta, entre comillas

E5. Claro.

X. la respuesta, fue una respuesta caritativa mas que una respuesta educativa, que tú demandabas. Una vía para .

E5.- Yo quería verla ocupada, que a mí que repitiera el curso, me daba igual. Pero yo quería que estuviera trabajando todo el curso para que no se me viniera abajo.

(Se produce una interrupción y paramos la grabación)

E5.- Bueno, pues estábamos en eso, en que decía laa la directora del colegio que pensaba que debíamos dejarla, que está mala, que pasara su enfermedad y que después de reenganchara al año siguiente. Pero yo nooo...

X.- Llegamos al año siguiente estaríamos en la misma situación.

E5.- Exactamente.

X.- Y hubiéramos dejado pasar un año

E5.- ¡Claro!, pero a mí no me preocupaba. Yo di por hecho desde primera hora que ella iba a tener que repetir el curso. Yo pensaba que iba a tener que repetir sexto porqueee nos metimos en Septiembre, los niños empezaban sus libros, sus nivel del año, ¿no? Y ella no. Ella estaba esperando a ver qué íbamos a hacer con ella, porque hasta que no empezó a funcionar todo en Septiembre, no podíamos pedir ná porque estaba todo el mundo de vacaciones. Entonces allí empezó a venir CCC y fue cuando fuimos al colegio ¿no? Y yo le expuse aaa la directora de que viniera algún maestro a la casa. Y me dijo que imposible. Que no. Que eso.

X. Eso, hablemos cómo se va fraguando todo.

E5. Entonces yo le dije a ella la contestación que no se si bien o mal. Pero fue lo que me salió de momento. Entonces si yo, la niña está en condiciones normales y no la traigo, tú me mandas a la asistente social a ver qué pasa. Entonces qué hago yo voy en busca de la asistente social pa pa que ella tiene derecho igual que . Y no me contestó. Me dejó ahí, vamos a ver lo que se puede hacer. A partir de ahí, fue cuando entró CCC. Tuvo la idea de la videoconferencia porque decía que había visto en la tele, que de un hospital se conectaban con un colegio para beneficiar a un niño de un hospital con un colegio. Que era una cosa que no había dado mucho fruto porque eran niños de distintos cursos. Entonces no se pueden conectar con distintas clases a la vez. Y que no lo habían hecho. Pero ella pensó que si es sólo una niña y sólo un curso era más viable ¿no?. Y de ahí empezó la idea. Hablamos con educación, vino HHH, lo vio muy bien. Dijo que sí.

X.- Por parte de la administración educativa.

E.- Desde el momento

X.- ¿Desde el principio lo vio viable?

E5.- Desde este momento HHH vino y dijo que a ver lo que costaba.

X.- Como respuesta educativa.

E5.- Como respuesta educativa pues a ver lo que costaba, cómo se podría hacer. Que iban a verlo. No me decían que sí se hacía, pero.

X.- Pero en principio no vio.

E5. Que iban a verlo. Y luego de poner un profesor en la casa , pues en principio me dijo que sí. Que el maestro de apoyo del colegio, que tenía obligación deee, de ir porque tenía asistencia domiciliaria.

X.- Entonces iniciáis

E5.- Pero no llegó, ¡no llegó! Nos dijo que iba a ir, pero no llegó. Entonces nos metimos en Octubre y no había empezado la niña a ser nada. Y ya pues, mm, otra vez volví yo a venir a hablar con DDD a Granada.

X- La niña empieza en Octubre y ¿está también en el hospital?

E5.- La niña está viniendo aquí yy cuando no estaba allí en la escuela

X.- Pero en el hospital ¿es atendía algo educativamente?

E5.- Sí, sí ella era atendida en el hospital y bajaba AAA. Estaba un rato con ella. El maestro, emocionalmente le enseñó mucho, porque ella en principio tenía rechazo con este hospital porque no conocía, porque estuvo sin ver, porque no conocía a la gente. Y ya cambió su forma de ver el hospital. ¿No? Ella veía el hospital. Normalmente decía mañana voy al hospital, mañana... Pues ya ella..

X.- Entonces estamos en que la niña empieza a venir en Se, en Septiembre - Octubre al hospital y ¿se inicia su curri, su trabajo escolar en el hospital también?

E5.- Ella tenía mucha ilusión porque como en la casa no daba clases pues.. Entran en la habitación. Se interrumpe) Luego ahí llegó un momento en el que, como ella en la casa, estaba sin trabajo, ella venía aquí y le enseñaba a leer al maestro, como se, como era el braille- Estaba deseando que le trajeran algo nuevo para traerlo ella aquí porque era...estaba muy motivá ¿no? Porque en la casa no tenía ná que hacer. Y ya a partir de ahí pues si empezamos a hablar con el colegio. Nos pusieron una maestra tres horas a la semana.

X.- ¿Desde el colegio?

E5.- Del colegio.

X.- La resistencia que hubo anteriormente [[

E5.- Claro...[[

X.- .por parte de la directora.

E5.- Después de mucho movernos, que también la dirección de la ONCE habló, como tienen un conven, un convenio con educación, pues ellos permitieron ¿no?, a través de CCC, ir...Gracias a que estaba CCC, fue todo también un poquillo más en caminao, porque ella sabía más también los primeros pasos que había que dar que yo. Yo hecho muchas cosas pero porque ella eme ha dicho lo que tenía que hacer. Yyy entonces pues, em, mmm, empezó a venir una maestra.

X.- ¿Vino una maestra?

E5.- ¡Claro!, la maestra de apoyo que hay en el colegio, pues empezó a venir tres horas a la semana. Le daba matemáticas. Pero, claro, venía un día sí, otro no y le daba una hora de matemáticas y eso no era suficiente para ella... Entonces hablamos con educación y me dijeron queeee, que ellos no podían poner un maestro las ocho horas que tienen los otros en la casa. Que habría que abrir una bolsa de voluntarios, y que fueran voluntarios. Se abrió, hablamos con el ayuntamiento, abrió el ayuntamiento otra, aparte de la que hay

X.- ¿En educación?

E5- En educación, abrió el ayuntamiento otra y nos pusieron también en contacto con Seve Children. Ellos me llamaron y me propusieron, me pidieron que qué hacía falta, que qué pasaba, ¿no? Mee, me rellenaron la ficha. Pero el problema es que aquello está muy lejos. Y allí en la zona no hay. Entonces el alcalde propuso de buscar voluntarios en la zona yyyy abrió una bolsa de voluntarios. La primera voluntaria que se presentó fue la mujer de él. Lo que pasa es que yo no quise que hiciera el voluntario ella, porque tenía una niña con seis días. Entonces ella me dijo: bueno pues yo me voy y tú cuidas de la mía y yo me voy a dar clases a la tuya. Pero a mí me sabía mal eso. Eso ya era...

X.- ¿Un cambio por un cambio?

E5.- ¡No!, y que era digamos un favor que me estaba haciendo. Y yo no quería eso, yo quería unnn, un trabajo ¿no?. Y tampoco podías plantearte pagar un profesor pa tantas horas, porque eraaa... Era una cosa que no podíamos costearnos, ¿no?. Entonces uno de los días que fuimos a la escuela a hablar con la directora. Iba también aquel día alguien de la delegación, para ver lo de laaa videoconferencia. Pues comentando lo de los voluntarios. Y estaba III allí. Por cierto, la había visto unza vez ná más. Yo, III la conocía de haberla un día ¡que la había visto!

X.- Estamos hablando de que ¿era la tutora?

E5. Es la tutora de sexto ...[[

X. [^^^[[

E5. Era la tutora del curso en donde debería estar MMM. Yo sólo la había visto un día queee bajé a MMM porque como tenía esa cosa.

X: Se incorporó.

E5.- Era la primera vez que había estado en Cádiar. Entonces ella es interina. Fue el primer año que vino y yo ni la había visto. Un día como MMM no tuvo clase todo ese tiempo, mas de un mes, pues claro, ella quería ir a clase, quería ver a los compañeros. Y yo la llevé una mañana y estuvo MMM toda la mañana. La dejé allí, en la clase, y después fui a recogerla.

X.- Estamos hablando de que ¿ya estamos como a finales de Octubre o por ahí?

E5.-Sí.

X.- ¿Qué han pasado casi dos meses de curso? ¿No?

E5.- Entonces yo la llevé un día, mm, la viooo, est, le presentamos a la profesora. Yo tampoco la conocía La conocí en ese momento. La dejé allí y a las dos o así volví a por ella, porque como la doctora nos tenía contraindicado que estuviera con tanta gente, lo que pasa que ella, ella tenía mucha ansiedad. Y entonces yo conocí a ALL de haberla visto aquel día. Ni había hablado antes, ni volví a hablar después, como no iba a la escuela yo, Yyy, y aquel día estaba allí, en el despacho, porque tenía la hora libre ella. Estaba otro profesor en su clase dando inglés yyy, y comentamos lo del voluntario y dijo ella que lo haría, sí. Que ella quería hacerlo, que le pedía hacerlo. Que ella...; tiene una calidad humana muy grande!... Entonces pues, desde primera hora dijo que ella ¡que ganaba con eso!, ¡que le gustaba!, que le ¡lo vivía ella eso! Y desde entonces fue cuando empezó a ir a las clases.

X.- Por parte una ¿Cómo lo ve esto el sistema de voluntarios la delegación educativa?

E5. ¡Honbre!, mmm...Tiene distintos puntos de vista eso. Yo, desde mi punto de vista, lo que a mí me ha tocado vivir, lo veo mal ¿Porqué? Porque un niño que está en Granada. Nosotros en el viaje que hemos hecho a Motril con la Asociación Española Contra el Cáncer hay otra niña que también ha estado con tratamiento de quimio, y ha tenido dos voluntarios que iban a su casa. Pero ella tenía dos voluntarios, pues Cuando los necesitaba, pues que no tenía mas que darles el teléfono: ¡que tengo un examen! y venían. Pero yo vivo a cien kilómetros. Entonces allí no iba nadie. Y creo que tienen el mismo derecho los niños que viven allí, que los que viven aquí. También entiendo que un voluntario que no cobra nada nooo quiera ir a cien kilómetros a dar una clase. ¡Es normal! Pero pienso que debería estar previsto eso, ¿no? Que deberían, deberían ver que hay niños que viven lejos como ellos y más lejos que ella que lo necesitan. Porque hay niños que, a lo mejor, la enfermedad les sirve como excusa para no ir a la escuela, para no querer estudiar. Pero hay otros como ella que sí, ¡que sí quieren!

X.- ¿Ha demandado? Has dicho antes que ella cuando volvió al hospital, .braille, ...

E1. Exacto.

X.- Tenía sus instrumentos de lectoescritura normales, pero ahora tiene añadido el problema de la ceguera.

E5.-Claro, ella tenía que tirar pues del nivel del curso, de un ordenador que hubo que comprar de bulla y corriendo porque nos dijeron que iba a tener la videoconferencia para primeros de Octubre. Nos tuvimos que ir rápidos a Motril a comprar un ordenador, que nos asesoró CCC. Vino con nosotras a comprarlo. Tuvimos que comprar un ordenador a prisa y corriendo porque venía la videoconferencia y no estaba el ordenador. Luego ¡uff!, se quedó el ordenador ahí. Pero claro, ella no había tenido ordenador nunca. Ella no sabía manejar nada. Entonces tuvo que aprender braille, tuvo que aprender lo del curso, como los demás y tuvo que aprender aa manejar un ordenador. Que era bastante complicado sin ver verlo. Hacerse ella le lesquema en la cabeza de lo que había en la pantalla y lo que es abrir unas carpetas sin cerrar otras. Todo eso le costó un poquillo. Luego tuvimos un profesor de informática, que venía dos horas todas las tardes, lo pagó la Once también. También. La ONCE le han dado todo.

Le pagaba las clases y entonces este muchacho veía aquí a la casa yyy, y le instalaron un programa que habla: Yauss. Con eso le fue muy bien. aprendió rápido y le fue bien.

X.- Entonces nos hemos quedao en que la tutora, mm, va a la casa como atención domiciliaria. Entonces recibe como atención domiciliaria dos personas: una oficialmente por parte de la delegación y otra voluntaria, aunque coincida en que es la maestra.

E5.- Sí.

X.- Esto

E5. ¡No!, la profesora del colegio venía en horario escolar y

X.- La profesora del colegio en horario escolar

E5.- Y por las tardes seguía...

X.- Su tutora, pero

E5.- Su tutora, pero no como tutora. ¡Como voluntaria!, tenía a la tutora. Tenía a la tutora, tenía un profesor de inglés, que lo pagaba yo, y tenía el profesor de informática. En principio tenía nada mas que el de informática porque era una necesidad queee, que urgía porque tenía la videoconferencia prevista y no sabía utilizar el ordenador. Entonces tampoco podíamos ponerle la videoconferencia para que hubiera una persona allí sentá con ella. Pero cuando ella empezó a trabajar, como tenía tanta gana, pues lee, ¡le faltaba trabajo! Ella quería mas. Mamá pues tengo una hora libre, pues ponme...¡ yo quiero clases de inglés! porque durante el primer trimestre ella no hizo inglés. El primer trimestre inglés no los saltamos porque no era importante. La maestra de la Once

X.- [[

E5.- Hizo un cambio de no tener nada, a tener todo. Entonces pues, Ingles lo dejamos en segundo plano. El primer trimestre no dio inglés, no tuvo nota de ingles, pero cuando llegó a empezar el segundo trimestre, pueees valoramos que podía y que quería. Ella quería. Entonces buscamos una maestra sin oposiciones, que hay allí , que es la madre de otra alumna. Hemos estado trabajando, da clases para la asociación de padres y ella noo, oficialmente noo trabaja. Y le planteé que tendría que venir a mi casa a dárselas. No podía ir la niña a su casa porque primero por las defensas y luego porqueee el ordenador que ella tenía en su casa no habla como el que tiene MMM. Entonces tenía que ser allí. Y si ...

X.- Bien, antes de continuar, MMM, se le produjo una baja emotiva, afectiva cuando se le suprime la escuela, fue mas lo que, la causa mayor que ha tenío ¿no? De de reacción. Cuando todo esto se va y se le van dando alternativas ¿cual es su reacción?

E5.- Una vez que ya ella, ya vio, que ya era útil, por decirlo de alguna manera. Útil ha sido siempre, pero ella empezó a sentirse con obligaciones, porque tenía que estudiar, tenía un examen de matemáticas, que le dejaban deberes, que tenía que dar la clase de informática, que pues ya, contra más tenía más quería. Eso ya fue una cadena. ¿no?. Pues ¡ahora me queda una hora! Incluso llegó a pedirle a la maestra de matemáticas que le dijera al maestro de educación física que si podía venir a darle clase, que viniera. Porque se ofrecieron ya, una vez que ya empezamos, que empezó III, pues se ofrecieron varios. Se ofreció otra maestra que si necesitaba alguien más, se ofreció el de educación física, venía a hacerle algunos ejercicios porque como no salía. Pero al principio le dijimos que no por lo de las defensas, que ya era meter mucha gente en la casa. Pero conforme vimos que iba avanzando lo mismo en el colegio, que en la enfermedad que no estaba baja de defensas, que podía todavía, dentro de un margen, ¿no?, pues sí llegó a venir el maestro de educación física, le dio alguna clases allí, le hizo ejercicios, le mandó unas tablas de ejercicios. Pero ella más absorbente. Contra más clase tenía, más esque todavía... Desde cuatro a cinco me queda una hora.¡Nena, esa hora para

descansar! ¡No!, es que ahí me vas a poner algo, para que ella quería mantener, quería contra más mejor.

X.- Yyy, ¿ respecto a las relaciones con sus iguales?.

E5.- Con ellos no tuvo mucha relación durante ese tiempo. Venían esporádicamente alguno a visitarla, pero era invierno, había muchos resfriados y no podíamos arriesgarnos mucho.

X.- Y ¿cual es su reacción?

E5.- Entonces ahí, ella se acordaba, ¡bueno! mucho de ellos, y le preguntaba. Una vez que tuvo la tutora, era como si tuviera más relación. Le preguntaba: ¿puedes, ...? En el examen de matemáticas ¿quién ha suspendido y quien ha aprobado? y ¡qué nota ha sacado este y qué nota ha sacado aquel..

X.- Es decir ¿continúa la vida escolar?

E5.- Claro. Ella...

X.. ¿Obtiene información a través de la tutora como voluntaria?

E5.- A través de ella le preguntaba. Bueno en la clase de ella siempre había tres niñas que eran las mejores y siempre estaban, digamos, luchando a ver quien saca más, ¿no?. Entonces ella lo primero que preguntaba y ¿E. que ha sacado?, ¿y P.? Para compararse lo que sacaba ella, ¿no?. Y ahí, tenía, digamos, un poco de contacto. Pero claro el contacto verdadero...

X.- ¿físico?

E5.- Físico no tenía.

X.- Tenía información indirecta., no tenía información directa.

E5.- Directa, buena , sí venían alguno de vez en cuando. Venía uno que otro. Lo que pasa es que al decirle a los niños que no podían venir todos juntos, pues le chocaba a ellos, un poco también encontrarse...

X- Y cuando, las pocas veces que se encontraban ¿la relación afectiva cómo era?, ¿se sorprendía?.

E5.- No , la relación era buena. Yo esperaba cuando se le cayó el pelo, sí pensaba yo que iba a tener un poco mas de impacto con los demás,¿no? Porque ella tenía ¡ch!, mucho pelo y muy largo, de siempre. Ella siempre ha tenido el pelo largo. Y de golpe, de buenas a primeras aquel choque tan grande, que se le cayó un día, pues uno pensaba, digo: ahora le van a decir algo que... Que le va a chocar a ella porque estábamos con el miedo, de que estaba en la balanza, ¿no? De que estaba arriba, pero podía bajar de un tirón. Y recuerdo, el primer día, que vino una, de las, niña de su clase, pues a otro día o a los dos días de caérsele el pelo. Y ¡claro!, todavía como aquello se le cayó sin , sin mas. No esperábamos ya que se le iba a caer. Incluso la doctora nos había dicho que ya probablemente no se le caería. ¡Llevaba ya seis meses de tratamiento! Pues no tenía gorro, no tenía nada. Yyy y me dice por la mañana la chiquilla: voy a ir esta tarde a ver a MMM, ¿Puedo? Digo bueno, ¡pero no vayáis muchas! Entonces yo se lo dije a MMM. Y digo: ¡Nena!, va a venir P. a verte. Si tú no quieres verla, pues yo le digo que estás acostá o algo. Por si ella no quería que la vieran así, ¿no?. ¡Ah, no! A mí me da igual. Digo bueno pues ahora voy yo y le compro un pañuelillo y te lo pones. ¡Ah no!, a mí no me tienes que poner nada, a mí me da igual. Si quiere ser mi amiga que sea así, si no ¡pues que no venga!. ¡Que le daba igual! Pero luego, claro, luego cuando venían a verla y estaban allí con ella, ella se sentía mejor. Ella ese día estaba con más ganas de...

X.- Con mas ganas de.. [[[

E5.- Cuando venían y ella veía que se acordaban della, quee... Ya no es sólo el estar con ella en su casa, sino el saber que aunque no estén aquí, están pensando en mí. ¿Se acuerdan de que estoy! Eso le motivaba mucho a ella.

X.- Bueno, vamos a hablar un poquillo de la atención domiciliaria. Por las tardes, entonces, eee, se le daba orientación de los trabajos y ¿cuando los hace ella?

E5.- Pues ella trabajaba todo el día desde las nueve de la mañana, hasta las nueve y media de la noche. Sólo paraba hora y media al medio día. Ella se levantaba y se ponía a hacer los deberes que le habían mandado los maestros. A las once y media venía la maestra de la escuela.

X.- Háblame de cómo hacía los deberes.

E5.- Buena, ella

X.- Quéee, ¿qué material utiliza?, ¿cómo los hace?, ¿cómo los aborda?, ¿qué ayudas requiere de vosotros? Todo eso.

E5.- En principio, el primer año lo que hacía era pues queee, como ella no podía leer los libros... Al principio se los leía yo . Pero ya me, me, me absorbía demasiado, pues yo tengo otros dos y yo no podía estar allí, tantas horas como estaba ella.

X.- Estamos hablando ¿cuando tenía ayudas ópticas?

E5.- ¡No!, estamos hablando ya del curso que estamos, en sexto. Entonces en el curso anterior, ¡sí!, en el curso de quinto, cuando ya ella empezó a hacer fotocopias ampliadas y eso, antes de hacer las fotocopias, yo le escribía con letra grande, en hojas de libretas de cuadros, yo le escribía las letras lo grande que es el cuadro, el resumen del tema. Eso se lo hacía para los exámenes. O sea, lo que es deberes de cada día, ella los hacía con su lupa o con el telescopio, si era algo de más lejos. Se adaptaban ¡sí!, y las fotocopias ampliadas. Pero a la hora de hacer un examen, ella no podía estar leyendo el tema entero porque cuando llegaba a la mitad del tema ya se le borraba, veía borroso. Entonces yo cogía el tema, lo leía, lo resumía lo más importante y le hacía un resumen con letra grande. Y si había algún dibujo, por ejemplo las partes de la flor, creo que era uno de las que había ¿no? Pues yo pensé que lo más fácil era que le dieran una flor grande. En donde situara las partes, porque si tu le escribes las partes, ella se la va a aprender, pero no sabe dónde ponerlas. Entonces yo le hice un dibujo, pues, del tamaño de un folio. Las tripas de los animales que tienen, el estómago, todo eso se lo hacía yo en dibujo grandes. Cada vez que tenía un examen, pues un par de días, dos tres días antes, yo me ponía hacer el resumen y los dibujos grandes para que ella situara las cosas. Y ya pues, claro, cuando llego, con el ordenador y todo eso que fue más después, ¿no?. Pues yo, me aprendí, estaba en las clases de braille, igual que ella, pos para poder ayudarle, si no quien lo va a leer. He estado en clases e informática también. Yo no había cogido un ordenador, ahora también, mas o menos lo manejo. Y ella se levantaba por la mañana, encendía su ordenador. Yyy como no tenía los libros del ordenador, porque no, pues yo se los escaneaba la noche de antes, ¿no?. Por ejemplo vamos a dar el tema tres de lengua, pues yo lo escaneaba, le quitaba los dibujos. Si había algún dibujo que era importante, le hacía un, entre paréntesis la descripción de lo que había en ese dibujo. Y digamos, le preparaba un poco el, el camino a ella. Le escaneaba el tema, le quitaba los dibujos.

X - ¿Que ella lo escuchaba?

E5.- Para que ella escuchara y luego cuando llegara a donde estaban los ejercicios, como estaban ahí copiados, pues le daba a enter y contestaba el ejercicio. Entonces así pues, podía avanzar. Pero claro, para que ella hiciera un tema yo tenía la noche de antes que ponerme y preparar. Si no ella sola, no podía hacer nada. Entonces pues, la mañana hacía eso los deberes que le hubieran mandado la maestra de, la tarde anterior. A las once y media o por ahí venía la maestra de la escuela. Le explicaba matemáticas. Como matemáticas no se puede hacer en el ordenador y MMM, todavía no tenía tampoco un conocimiento....

X.- ¿Un dominio?

E5.-... del braille, pues una las dos teníamos que ir delante. La maestra también empezó a aprender un poco, pero, claro, el ritmo no era el de la escuela. Porque no podía, entonces le hacía en un folio, con una plantilla de goma de *debajo*. Al escribir se quedan las letras como en relieve. Así le explicaba y luego ya, los deberes, los hacía en braille. Pero claro, tenía yo que estar escribiéndoselo a bolígrafo al lado porque no, la maestra no....

X.- ¿La traducción?

E5.- ¡Claro!, la traducción de los ejercicios que ella hacía, los tenía yo que escribir debajo con bolígrafo, porque la maestra no tenía un dominio del braille y entonces se tenía que coger las hoja e ir mirando lo que ponía, se le iba la hora en eso. En corregirle los deberes.

X.- Entonces ¿tenías que hacerle la traducción íntegra?

E5.- ¡Claro! Si yo hubiera sabido en braille, pues sí. Pero como no lo sabía ¿pues? Entonces yo le escribía debajo con bolígrafo, todo lo que Mari Carmen había escrito, Entonces ella ya, corregía rápido. Y le explicaba lo que se equivocaba.

X.- Eso era para evaluar, el seguimiento si ella pudiera continuar en alguna materia.

E5.-Claro. Entonces, así daba las matemáticas.: con un papel y una plantilla de goma debajo. Después, cuando se iba ella, normalmente, seguía haciendo los deberes que ella le había mandado: de matemáticas, hasta las una y media o las dos. A las dos se bajaba a comer y a las cuatro venía la III, la tutora. Entonces la tutora estaba de cuatro a seis. De seis a siete merendaba, y a las siete venía el muchacho de la informática, que se iba a las nueve y cuarto. A las nueve y cuarto, nueve y media. A darle clases de informática. Que ahí también me quedaba yo todas las clases porq, para ¡poder ayudarle! (levanta el tono de voz), Porque si no, pues si se bloqueaba el ordenador, si cualquier cosa, no teníamos manera de ayudarle. Y así transcurría mas o menos un día de...

X.- Bien. Y en este ese momento, cuando vuelve al hospital en esos intervalos, a los tratamientos, ¿se trae los deberes, qué línea toma?

E5.- Bueno al principio, sí empezó a traerse el libro para estudiar aquí. Pero cuando ya tuvo la tutora, pues el maestro del hospital no quiso interferir en la forma de estudiar de ella. Entonces lo dedicaba mas a mer, braille y a avanzar en otro sentido, mas que lo de la escuela. Facilitándole también trabajo pero no interfiriendo en el trabajo de sus profesores.

X.- Muy bien, bueno, pues llegamos a que tenemos regulada la atención domiciliaria, ¿el esquema de trabajo?

E5.- Ahí desde ese momento ella, como demandaba más ayudas. pues terminó por quitar la hora de seis a siete que la dedicaba a merendar y a descansar un rato, la cambió por Inglés. Ahí le metimos Inglés yyy se quedó sin merienda. Porque ella necesitaba dar inglés igual que los demás y tener una nota de inglés, igual que los demás. También nos hemos encontrado pues con un maestro de inglés que ¡hombre yo entiendo que ,es; *difícil!*

X.- ¿El del centro?

E5.- El del centro. Mmm, no estaba muy por la labor. ¿Porqué? Pues porque ¡hombre yooo! ¡Es difícil encontrarse con esto, y luego él mmm, no estaba, como dic. Como los demás. Otros ibas a pedirle cualquier explicación de algo o cualquier cosa y de momento..... ¡El no!, incluso le pedía los exámenes se los daba y lo mismo tardaba un mes que dos en darm, corregirlo. No, no le daba mucha importancia.

X.- ¿Quién. quien le hacía, hacía los exxjer? ¿Hacía los exámenes en la casa?.

E5.- ¡Sí!, los exámenes los hacía con la tutora.

X - Y ya ¿se los llevaba ella y los corregía?

E5.- Ella misma. O sea, ella le ponía el examen. Cuando ella traía el examen, entonces como... Entonces como

X.- Estamos hablando de la parte que hay atención domiciliaria.

E5.- Sí que lo que es la hora de voluntariado de la tutora, le traía el examen y la maestra de la ONCE lo pasaba a braille Entonces le dejaba su espacio para contestar para que ella no se entretuviera tanto rato y cuando lo terminara, la misma maestra de la ONCE, lo escribía a bolígrafo y lo daba a la tutora.

X. ¿Se lo traducía?

E5.- La tutora lo podía corregir porque sabe inglés, pero ella prefería que la nota de inglés la pusiera el maestro de inglés. Entonces, ¡ahí es donde ya se retrasaba un poco la cosa! Que le daba los exámenes y nooo...Unas veces los corregía, otras veces que no le daba mucha importancia.

(Entran en la habitación los payasos del hospital, paramos la entrevista)

X.- ¡Bueno!.,retomando de nuevo el tema. En este tiempo se ha solicitado la instalación de la videoconferencia, los técnicos y la administración están valorando la posibilidad, y ¿cómo va el tema mientras que está la atención domiciliaria?.

E5.- Pues ahí yaaa, laaa, lo que es las necesidades domiciliarias mas o menos las tenía cubiertas. Sólo queeee, le faltaba mucho a nivel de escuela, pues había muchas materias que no llegaba a dar, porque no le daba tiempo. Porque con las horas que le daba la tutora, de voluntariado, no era suficiente pa... Pa recuperar todo lo que los demás daban en una mañana de clase. Perooo seguimos insistiendo yyy nos daban muchas largas. Mmm... nos tenían ahí un poco liaos con el dinero, con la fase de que valía aquello, ¿no?, pues delegación le costaba un poquillo.

X.- ¿Echar para adelante?

E5.- Leas costaba. Nos ... Ellos decían que era mucho gasto para un solo niño, ¡sólo se beneficiaba uno! Queeee, ¡era difícil! Entonces es cuando echó palante la ONCE y dijo que ellos pagaban una parte. Y el Ayuntamiento dijo que también que entraba en parte. Entonces ya se vió la puerta un poco más abierta. Pero aún así, sá estao dando muchas vueltas, hemos tenido que ir, tanto por la ONCE, como nosotros; el Ayuntamiento también, me consta que ha insistido algunas veces, a ver cuando lo iban a ser, que se acababa el curso y que ¡no! Y al final ya pues ¡sí!, se decidió que se hacía. Después de estar yo allí, fui a hablar con...

X.- Bueno, ¿había un problema técnico porque la red ADSL no podía...?

E5.- Sí, pero la red ADSL no tenía – digamos - nada que ver con la fibra óptica. La fibra óptica no iba por ADSL. Estábamos esperando a ver...Porque el tema es que si se ponía fibra óptica, costaba tres mil euros. Y si ponían ADSL no costaba nada, costaba la cuota de ADSL. Entonces la diferencia de dinero era grande. Entonces estaban esperando a ver si ponían la ADSL. Presionaron todos a, para que pusieran la ADSL, pero no llegó, Entonces ya un día, pueees, estuvimos allí en Delegación y le dijimos: ¿bueno si le van a poner esto cuando acabe el curso para qué lo queremos?, ¡ya noo, no vale la pena! Y ya lo valoramos, estuve hablando coon BBB y con DDD y bueno, ellos nos pusieron todas las facilidades, en el momento. Y me dijeron que sí, que se iba a hacer, que se iba a hacer. Y en aquel momento ya empecé a ver yo que sí, que se empezaran a mover algo las cosas Habían estado parillas. Y yaaa arreglaron todo aquello. Y fuimos, venid a poner lo de la fibra óptica. Bueno, primero había un técnico, no recuerdo cómo se llamaba, que había dicho que iba a ser la instalación, que fue el que dio el presupuesto.

X.-Bueno sí, pero (sorrisas) ¿al final se instala la fibra óptica?

E5.- Sí. Se instala la fibra óptica y a la semana siguiente hay ADSL en Cádiar. ¡Un poco sospechoso! Ahí pasó algo, no sabemos qué pero fue así. Y fueee, instalaron la fibra óptica terminaron de instalarlo un sábado y el miércoles o el jueves siguiente ya había

ADSL. O sea que ya era el dinero tirado, podíamos decir ¿no? Hombre, no es tirado porque según... Yo no entiendo mucho, pero según ellos la fibra óptica es mucho más rápida y mejor porque no tenía que esperar para entrar ni nada, era todo... Era privado, ¡vaya!

X.- Sí, sí, sí.

E5.- Entonces era mejor, pero que se podía haber hecho sin eso, si hubiera entrado la ADSL un poco antes. ¿no?.

X.- Bien, entonces se ve, ¿teee, técnicamente se resuelve el problema?

E5.- Se resuelve el problema,.

X.- Y ya empezaríamos en el campo edu, educativo.

E5. Y empezamos, Ahí mmm hubo

X.- A iniciar el proceso

E5.- Claro, ahí hubo, en el campo afectivo, hubo un momento en el que DDD, ¡bueno! O sea HHH cuando hicieron la primera prueba, ¿no? y *la vieron* en aquello... Bueno, ¡pues hoy ya lo vamos a probar! Y lo probaron Y enchufaron y aquello fue un momento muy emotivo porque maa, ¡Nos sorprendió a tós! Enchufaron aquello, que si hablaban, que si decían, que vamos a ver si suena bien, cuando se oía aquí no se oía allí. No se ponían de acuerdo. Se fueron unos a la clase y otros a mi casa. Mientras tanto Alicia con su clase. Pero claro, unos entraban y otros salían. Aquello era un desajuste. Y ya en el momento en que dijeron que iba a funcionar, bueno pues ahora ponte tú, a la niña. Allí, ¿a ver si funciona? y le dices algo a tus compañeros. Y estaba esperando para cuando le dijeran venga háblales ¿no?. ¡Hablar! Y se ve que en el ordenador de la escuela, como el nuestro iba más rápido salió la imagen antes. Y en el momento en que la vieron todos en el ordenador. Todos: ¿MMM? (imita como si fuera una llamada). ¡Uff! ¿Aquello fue!, ¿bueno! (Sonrisas y lágrimas)

X.- ¿Afectivo, emoc..?.

E5.- ¡Total!

X.- ¿Emocional?

E5.- Tós, todos los niños chillando. Ella hasta lloró y tó. Bueno aquello fue muy emocionante.

X.- ¿Emocionante?

E5.- Fue el primer momento en el que se vieron.

X.- ¿Se vieron?

E5.- Conectaron, que de hecho aquel día ya ni volvieron a conectar,

X.- ¡ Se rompió cierto aislamiento'

E5.- Fue la prueba. ¡Claro! ¡Uy! ¡Que está ahí MMM! ¿Mirad ,MMM! Y tós corriendo y ella igual: ¡Mamá!, ¿quien se vé?, ¿quien hay?, ¿quien no hay?. A ver a quien se veía. Digo: ¡uy!, yo veo a III na más, porque cómo la cámara estaba dislocó pa tos lao. Pero aquel momento fue muy...

X.- Bueno pues hablemos como, ¿Cómo empieza?.

E5 - Y ahora ya, pues

X.- ¿Cómo empieza a funcionar ya de manera formal?

E5.- A partir de ahí... Y aquello fue un sábado, un viernes, perdón. El sábado terminaron de instalarlo y ya probaron ellos que funcionara bien y eso. Y ya pues el lunes o el martes empezamos con las clases. Creo que fue el martes porque el lunes estuvi, tenía tratamiento. Y bien. Bueno, tenía muchos problemas porque pusieron un ordenador del colegio que era muy viejo. Entonces se producía lo que ellos decían ¡un embúo! ¿no? El nuestro mandaba más información de la que el otro podía recoger. Entonces iba lento, tanto la imagen que no era lo más importante, porque MMM no la iba a ver, pero el sonido.

X.- Bueno, ¿pero sus compañeros? Sí.

E5.- Sí pero el sonido llegaba aaa, a intervalos. Se iba, había momentos en los que se perdía total. Allí había unnn, un desajuste que no...

X.- ¿Se superaron los problemas técnicos?, ¿medianamente?

E5.- Medianamente. Del todo no, porque no legaron a poner el ordenador que tenía que haber.

X.- ¿Más potente?

E5.- ¡Claro! Se terminó el curso y siguió con ese ordenador. Seeee medio llevaron el momento porque había...Ese ordenador, se había encargado, lo había encargado la directora a una muchacha de allí de Cádiar, quee tiene una tienda dee, de informática aquí, en Granada. Entonces mmm, ella lo había apartao y eso, pero hasta que no llegara el dinero de la subvención nooo traía el ordenador. Entonces veíamos que se acababa el curso y que nosotros pensábamos que este año no podía ir a clase y que... Y que no iba a valer la pena. ¡Que no iba a poder aprovecharlo nada! Y yo empecé a presionar también un poco. Y entonces me dijeron: ¡bueno, pues si el problema es por el sonido. pues que compren el micrófono inalámbrico y...!, ¿Y a ver que pasa? Pero ¡no!, la directora me dijo que no. Que eso no se podía hacer. Entonces yo fui a la tienda de informática de allí de Cádiar, que es el muchacho que le da las clases de informática a ella, y le dije que le llevara un micrófono inalámbrico de lo más potente que hubiera, bajo mi responsabilidad,. Que si no lo pagaban ellos ya lo iba a pagar yo. ¿no?. Que al final lo pagó el colegio. Pero yo se lo dije. Digo, bueno: ¡Tú llévalo! Uno que veas tú que no va a dar problemas, que sea potente. Y si te lo pagan ellos bien y si no ya lo pago yo, porque a mí es la que me hacía falta, ¿no?. Y lo llevé y a partir de ahí, empezó a funcionar la cosa mejor. Mmm, no del too , pero el... ¡Hombre!, el micrófono hizo mucho, porque no es lo mismo, el micrófono allí en el ordenador y la maestra dando vueltas por la clase. Unas veces la oye y otras veces no las oye. Y los niños igual. Tenían que estar pendientes los niños acercarse allí. Que ella, era así, de éstos, de *ponerlo* en la oreja, pero lo llevaba en la mano. Entonces iba pasando y se lo acercaba el niño queee

X.- Sí, ¿qué tenía que hablar?

E5.- ¡Que tenía que hablar! Entonces mejoró. Pero también mejoró más poque como el muchacho...La tienda de informática y estaba en Cádiar, en el momento que había un problema, yo llamaba: ¡SJE que no se oye! Y SJE subía a ver qué pasaba. Teníamos el mantenimiento más a la mano, aunque la fibra óptica no la había hecho él, pero él la configuró un par de veces y tó. Alguna vez que hubo tormenta, se desconfiguró, él la configuró, y no tenían que venir los de Accisa, que son los que la pusieron. Entonces a partir de ahí, empezó a mejorar la calidad de lo que escuchaba, ¿no? ¡Bien, bien no terminó de estar porque no era compatible, un ordenador con el otro!. Aquel era muy antiguo, muy desfasao y el nuestro era demasiado potente. Entonces me decía, yo no entiendo, lo que ellos me dijeron, tanto los de Accisas oomo Jose. Me dijeron que le mandaba demasiado información y mientras el otro la recogía, pues iba retardá la imagen con el sonido. Pero a partir de ahí, ya eraaa la cosa más pasable.

X.- Entonces ¿se regula yaaa...?

E5.- Sí, mas o menos

X.- Es un problema técnico, es un proceso técnico de conexión entre la casa y la escuela. Vosotros, ¿tuvisteis que recibir ciertaa, cierta ayuda, para poder mm, manejar técnicamente?, ¿para poderos conectar desde la casa con el colegio?

E5.- Sí. Toda esa parte la hizo el muchacho este de la informático porqueee era al que le estábamos pagando clases de informática para que enseñara a MMM. Entonces (Da el aviso de finalización de cinta)

X.-Continuemos.

E5.- Pues eso queee, estaba ...El muchacho se encargaba de darle clase a MMM, bueno, en cierto modo nos daba a los dos porque yo estaba siempre. En las clases de informática procuraba quedarme siempre. Entonces ya, cuando hubo que manejar lo que eees el nesmitin que era el programa que utilizábamos, pues él nos enseñó también cómo hacerlo. Los primeros días yo me quedaba para enseñarle a MMM. Al principio se lo abría yo. [[[Pero porque, bueno, hasta que ella aprendió a hacerlo. También hasta que vino el de la ONCE y le dijo cómo su programa le llegaba, la llevaba a ella allí. Porque yo sabía llegar allí con el ratón. Ahora con el teclao ya....

X.-Eso por los problemas de vista. ¿Pero sin el problema de vista, es difícil?

E5.- ¡No!

X.- ¿Para una persona que pueda estar en la casa?

E5.- Es muy fácil. Porque cuando tú dependes. Por ejemplo, ¡mi niño! Con el ratón llegaba: pin, pin y te de... Ocho años. Entonces teníaa siete.

X.- Sí, otra cosa es que ella tuviera... También para tener autonomía, al lado con el programa de la ONCE

E5.- Claro. Es que...

X.- Para que no depende de tí

E5.- Yo podía abrírselo, pero igualmente mi niño con seis, con siete años, sin saber ná de informática se lo abría también. Porque el tenía que ir con el ratón y tocar las casillas que eran y ya está. Ella ¡no!, porque ella tiene que hacer combinaciones de teclas, para llegar a donde va, porque ella el ratón no lo usa.

X.- ¿Pero con el problema, con el programa de la ONCE, sin dificultad, tampoco por parte de ella?

E5.- Para nada, hasta que ella supo cómo llegar allí. Una vez que ya sabía cómo llegar allí. Pues ya está.

X.- Y por parte, lo que tú conozcas, por parte de la escuela ¿era difícil que ellos pudieran manejar el sistema? ¿El mismo sistema?

E5.- Yo creo que no ¡vamos! De momento - ya te digo - algunos problemas que teníamos, sobre la marcha. Cuando a lo mejor yo no la oía a ella o ella no me oía a mí, nos lo mandábamos escrito. Pues III me decía, la tutora, me decía: pues toca allí en tal sitio y haz esto o haz aquello. Y lo arreglábamos, entre las dos muchas veces.

X.- Sí, si.

E5.- Pues a lo mejor abrías, ¡pues anda!, ahora no se oye hoy Y entonces ella me mandaba las instrucciones de lo que yo tenía que hacer para que se abriera porque ya sabíamos que...

X.- La maestra ¿no puso ningún obstáculo unnn, para...?

E5.- ¿La tutora?

X.- ¿Para que se instalara el sistema?

E5.- ¡Qué va! ¡Para nada!, ¡todo facilidades!

X.- Para que funcionara con videoconferencia ¿ninguno?, ¿no?

E5.- ¡Nada!, se lo propusimos así un poquillo - entre comillas - porque no sabíamos cómo iba a reaccionar. Porque ya de hecho, cuando se lo dijimos a la directora, nos dijo que no. Que eso invadía la intimidad de un profesor, de dar la clase, de que otros pudieran estar viendo lo que hacía, queee, ¡que no! Dice: bueno de tos maneras consultárselo a ella, pero que yo lo veo que no. La directora.

X.- Y una vez visto eso, eso es lo que iba a preguntar. ¿Cuál es el problema? que ¿puede inhibirse alguna persona al otro lao del aparato?

E5.- Hombre yo no lo veo. Yooo, eso tendrías que preguntárselo a la persona que estaba ahí.¿no?

X.- Sí, sí, pero igual que e... ¿Os inhibíais al...?

E5.- ¡Nooo!, vamos yo desde mi casa no se ha visto. No lo hemos vivido así, ¿no?. Lo hemos vivido con naturalidad. ¡Hombre!, yo siempre he procurado no ponerme donde me vean. Pero no porque me inhibiera a mí que me vieran, sino porque se distraen los niños. Si están viendo que uno se asoma, que otro sale, que otro entra, pues están pendientes del ordenador *en vez* de lo que están haciendo. Entonces yo he procuraba interferir lo menos posible.

X.- Y los niños, habéis vis, ¿notábais que podían inhibirse aaa, al hablar, o..?

E5.- ¡No!, Yo creo que no

X.- ¿Sabiendo qué, que estaban saliendo de sus muros escolares?

E5.- Los niños estaban...¡Bueno!, hubooo varios casos ¿no? Porque los niños estaban esperando a que MMM conectara. MMM a veces por problemas del ordenador o por lo que sea, a veces llegaba cinco minutos o diez minutos más tarde, ¿no?. Empezaba a conectar, Mientras abrían y no abrían Mientras arrancaba el ordenador de la clase porque ellos llegaban y entraban y encendían el ordenador. Pero mientras el ordenador...

X.- Sí, el tiempo que tarda

E5.- Porque aquel era muy lento, pues tardaban un rato en ver a MMM, pero todos estaban pendiente. ¡Qué haces maestra!, ¡todavía no empieces a explicar que MMM no está! Que no. Que MMM. ¡Estaban esperando! Luego, pues, otra cosa muy graciosa es... Una niña que vive aquí al lado de nuestra casa, puerta con puerta y decía: ¡jof, maestra!, porque le preguntó alguna vez la tutora si les molestaba Y dice; a mí lo que me molesta es que ahora no me voy a morder las uñas en clase porque me ve mi madre. (se echa a reír del comentario) Porque alguna vez, pues claro, todas las vecinas de por allí... Vamos a ver cómo es lo de MMM.

X.- ¿ Al principio?

E5.. Los primeros días se asomaron para ver y algún día pues . ¡Ah! Un día quee, el día que vino precisamente la madre de esa niña estaba regañando la tutora a la niña. Y luego la madre le dijo es que te he visto. Y ahora decía, es que ahora no puedo morderme las uñas porque mi madre me lo dice. Que no era aas, así porque no iba a estar enfocando la cámara a ella, vamos, mordiéndose las uñas.

X.- Eran los primeros días y la novedad.

E5.- Perro al principio pues claro: ¡la novedad!

X.- Y ¿qué rompe, qué rompe esa conexión?, ¿qué rompe de la rutina, del aislamiento, de la atención domiciliaria anterior?

E5.- Hombre rompe bastante, porque antes ella estaba, pues, todo el día pendiente a que venían los maestros. Ella pues, por la mañana se levantaba a las nueve cuando se iban los hermanos, porque siempre ha sido madrugadora. Pero el día que no tenía ganas a lo mejor se subía a las diez. Pues como lo que tenía era que hacer era los ejercicios para las once y media que venía la maestra, pues bueno no tenía un horario fijo, ¿no? Ahora ya, pues claro, ella tenía que estar a las nueve como los demás, tenía que haber desayunao, tenía su hora de recreo. A la hora del recreo ella se bajaba a tomarse el bocadillo, o se tomaba lo que fuera, ¿no?. Digamos que le establecimos unos horarios y la pusimos pues más en orden.

X.- Eso respecto a que ¿podemos hablar de que se normaliza con un horario sí no es físico en la clase , sí...mm?

E5.- Sí sería... Yo creo que sí era físico, ¿no? porque no estaba allí, pero mmm, tenía que estar en el ordenador para que la viera la maestra, ¿no?. Ella estaba desayunando abajo yyy... ¡mamá que me quedan cinco minutos!, ¡que empieza la clase! Y ya...

X.- Eso, eso es lo que iba a preguntar, ¿qué le mueve a ella ahora?, ¿notas cambios, notáis cambios de ánimo mmm...?.

E5.- Sí, ella venía pues muchas mañanas, se subía pues, ¡que te digo yo! Se subía parriba hacer los deberes porque ella siempre ha sido madrugadora, ella no ha sido niña de quedarse dormía. Pero a lo mejor estaba pos to la mañana en pijama. Ahora ¡no! Ahora ella se levantaba, se vestía, se peinaba, se ponía su gorro porque entonces fue cuando se le caía el pelo...

X.-Y ¿todo el protocolo? ¿Hacía todo el protocolo como si fuese al colegio?

E5.- ¡Igual! Exactamente igual. Ella lo primero que hacía...

X.- ¿Era puntual?

E5.- Normalmente sí. Ya te digo que en entrar lo que es la conferencia a lo mejor tardaba pos los problemas que tenía. Pero normalmente estaba el hermano todavía en la casa cuando ella ya tenía el ordenador encendió.

X.- Sí, sí.

E5.- El hermano no se había ido todavía a clase cuando ella ya tenía su ordenador preparao paa cuando III la llamara.

X.- Y en el terreno afectivo, ¿qué lee supuso conectar con sus compañeros de nuevo?

E5.- Hombre, eso le llamó bastante porque ella ya como te he comentao antes, teníaa.... Al principio empezaron a venir mucho, cuando yo empecé a cortar un poco ya dejaron de venir. Hombre, total, total, nunca aislá, ¡nunca! Siempre sus más amigas, siempre han venío. Perooo en el momento en que empezó la videoconferencia, yo creo que la curiosidad, que le picaba a los niños ¿no?, pues venían todas las tardes dos, otras dos, otras tardes venían tres.

X.- O se que ahora ¿aumentan las relaciones podríamos decir?

E5.- Síii, empezaron a venir más a la casa, a lo mejor por la curiosidad de ver lo que tenía MMM allí, ¿no? Lo de la escuela ya lo sabían, lo otro tenían que verlo. Entonces empezaron aaa, a relacionarse más. También si preparaban, por ejemplo hicieron una fiesta, en la clase, pues las otras fiestas que hubo anteriores, no se si no se acordaron o como no podía tener visitas no la llamaron porque no podía estar, ¿no?.

X.- Me quieres estar diciendo de que eehh, la presencia de MMM a través de la videoconferencia...

E5.- Digamos que la integró ...[[

X.- ¿Es más consciente como una integración mayor?

E5.- La integró. Sí. Porque ella por ejemplo, pues, no se enteraba. Si había una fiesta en Octubre de las castañas, pues ni iba a ir porque primero ellos mmm, sí a lo mejor alguno de los que iban a visitarnos decía: hay una fiesta. Pero no decían vente, porque sabían que no podía ir.¿no?. Pero ahora ya como estaba ella, digamos todo el día. Cuando ellos estaban haciendo los planes de la fiesta, pues entonces decía: ¡oye que yo también voy!, ¡que yo quiero! Entonces, pues, le ayudaban.

X.- ¿No es sólo la comunicación, sino también la implicación y la participación en el...?.

E5.- ¡Claro!

X.- ¿En, en el minuto - minuto del día a día de la clase?, ¿no?

E5.- Ellos tenían unn, un juego en la clase, con la tutora, de que cada día cuando terminaan la, los ejercicios que ella ha puesto, ¿no? Pues van a jugar una cosa que le llaman el potaje. Y son preguntas de todo, pero lo mismo es matemáticas, que de lengua, queee de cualquier asignatura de lo que hayan dado en el día ¿no?. Y se hace un grupo y otro grupo Casi siempre el grupo era los niños contra las niñas. ¡Casi siempre! Otras veces los revolvían, pero la mayoría de las veces eran niños contra niñas. Yyy la primera vez que MMM jugó a eso, ¿no? A través de la videoconferencia, sólo que, la

primera vez que ganó, pues – no me acuerdo , no recuerdo qué pregunta era –ella te lo podrá decir. Hizo una pregunta la tutora. Se la pasó a los niños no la supieron. Se la pasó a las niñas y no la sabían. Entonces la contestó ella y ganó el grupo de las niñas. Y nos daba unos saltos en la silla, allí en la casa como si estuviera en la clase. Y tos: ¡hemos ganao!, ¡hemos ganao!, pero habían ganao por la pregunta della, ¿no? Entonces eso a ella le, lee

X.- ¿Podemos decir o puedes ver que ehhh, el hecho de, que la videoconferencia, mmm, conecte en tiempo real, casa, trabajo de la casa con la escuela?, ¿normaliza la situación?

E5.- ¡Sí!, ¡bastante!

X.- ¿Y puedes decir que la implicación de MMM es una inclusión, como si estuviera dentro de la clase?

E5.- Sí, ¿hombre! Tiene suuus

X.- ¿Limitaciones?

E5.- Claro, tiene sus limitaciones. Pero dentro de eso, tanto ella recibía de los demás como los demás della, porque muchas veces, pues a lo mejor decían... Estaban todo el día, o sea ellos estaban en la clase haciendo sus cosas y ellos estaban pensando que MMM estaba allí. Pero ellos eran conscientes de que no estaba sentada en una mesa, ¿no?. Entonces decían. *Un día:* ¡A ver DR!, no recuerdo qué, algo dela clase, ¡Es que yo no lo sé! ¡Pero seguro que a mi prima si le preguntas lo sabe! ¡Pregúntale a MMM! ¿A que tú lo sabes? Desde el asiento. Y MMM: pues sí, es, no se qué.

X.- En ese momento ¿interviene MMM?

E5.- ¡Claro!

X.- Es decir que es una intervención real,

E5.- ¡Claro! Ella le estaba preguntando a A. y A. no lo sabía. Dijo pues pregúntale a MMM que lo sabe. O sea, él era consciente de que MMM estaba allí, aunque no la estuviera viendo.

X. Sísi, bueno...

E5.- Y MMM..

X.- ¿No la podía estar viendo porque la imagen se vaya, pero...?

E5. Bueno, la imagen sí estaba, pero no es lo mismo ver un cuadrillo así, en la, en el ordenador, que a lo mejor tú estás allí en la otra punta de la clase y prácticamente...

X.- Me quieres decir entonces que los niños...

E5.- Ellos

X.- ¿Sienten que MMM es...?

E5.- Ellos, claro

X - ¿Sienten que MMM está allí, con ellos?

E5.- Ellos sienten que está allí. Y muchas veces, como siempre ha sido, entre comillas de los más estudiosos, ¿no?, siempre decía: ¿Y por qué me preguntas a mí?, ¡pues pregúntale a MMM! La mandaban a preguntarle a ella. Y muchas veces pues cuando decían las notas de los exámenes, ¿no?. A lo mejor ella, pues a MMM se las daba en la casa, como venía por las tardes a hacer el voluntario, pues le decía por la tarde. Pues bueno, esto has sacao. Esto, lo otro. Y los demás no querían. Los demás decían... de este ha sacado esto. ¡Bueno! ¿Y MMM qué ha sacao?. Ellos querían que estuviera allí también.

X.- Bueno, ahora vamos a la inversa. Hemos comentado que la reacción de los niños ante la presencia virtual de MMM. Vamos a hacerlo al contrario: la reacción de Mari Carmen ante presencia virtual de los niños, aunque ella no los viera pero sí escucharía.

E5.- Sí, ella no los veía pero era muy consciente de que a ella sí la estaban viendo. Porque por ejemplo, pues...

X.- Pero por ejemplo ¿identificaría voces?

E5.- ¡Claro! Sie... [[[

X.- Y ¿cuáles son las reacciones de ella entonces?

E5.- Ella las voces las reconoce, y cuando estaba la maestra explicando...Había dos o tres niños que eran muy jaleosos y eran repetidores, que no habían estado nunca en la escuela con ella. Estaban repitiendo sexto, pero no habían estado en la escuela con ella. Pero ella los conoce porque es un pueblo chico y se conocen, ¿no? Y decía: ¡Jó maná , ya está CRV molestando otra vez! ¡Será! Pero yo no sé que es Cer, que es CRV, ¿no? Pero ella sí sabía que era CRV. ¡Mira ese es el huevo!, porque todos tienen sus apodosos ¿no?. ¡Ese es el huevo! Y yo decía: ¡nena pero si tú noo!.. ¡Que sí!, que es... Muchas veces, pues ¿maestra a que ha dicho eso mmm, SSS? O al que lo ha dicho...¡Sí, sí ha sido él!. Ella sabía quien era.

X.- Ella, ¿está implicada?

E5.- Sí. Ella sabía quien era.

X.- Hay manifestaciones en que ella está implicada dentro de, del grupo de la clase. Las normas, los usos, las costumbres de la clase, ¿tú ves que cambian?

E5.- Bueno cambian,, Las normas yo creo que no. Cambian las forma, pues, de dar la clase sí. Yo creo que sí, porque leer en voz alta...

X. Vamos, vamos a hacer...

E5.- No sé..

X.- Vamos a hacer un poco un discurso de lo que hubiera sido una jornada mas o menos diaria.

E5 – ¿De lo que es dentro de la clase?

X.- Sí, ¿cómo se viene desarrollando y cómo va interviniendo MMM? Y ¿cómo intervienen los otros niños?

E5.- ¡Claro! Yo pienso que antes por ejemplo, entraban a la clase y me imagino que se sentaban, abrían sus libros y empezaban pues la clase normal. Ahora ¡no! Ahora entraban en la clase, y todos estaban esperando a que MMM hablara o saliera en la pantalla pa empezar la clase. Entonces ya ahí digamos estaban todos pendientes de... De que MMM reaccionara y estuviera ahí, ¿no?. Yyy...

X.- ¿Si algún día MMM no estaba?

E5.- El día que MMM venía a tratamiento, me comentaba III que decían tos: ¡Maestra que hoy no has puesto el ordenador!, ¡que MMM estará esperando! No. MMM no viene. ¿Jóos.! ¿MMM hoy no está? Entraban despueés del recreo: ¿todavía no se va a conectar Mari Carmen?

X.- Tú crees que entonces hubiera sido también positivo ¿que a nivel del hospital hubiera habido una conexión?

E5.- Hombre, desde luego. ¡Desde luego! Desde luego, yo creo queee, desde el hospital hubiese sido bastante bueno porque la época que pasó en el hospital fue un época un poco peor ¿no? Porque toda esta época que estamos contando ya de salud se encontraba bien. No podía ir a la clase por las defensas y eso, pero ella se encontraba bien. Pero el tiempo que ha estado en el hospital, recién operada yyyy y con el tratamiento, que vomita, que se encuentra peor, pues con una cosa así, hubiera tenido menos tiempo de pensar en ella. Hubiera estado más distraída.

X.- Volvamos a la rutina diaria, diaria de una claseee, de un día de clase.Porque hemos estado hablando de que...

E5.- Pues eso. Por las mañanas pues yo creo que les cambió en eso, en... En que ellos ya no empezaban la claseee nada mas entrar. Ellos empe, entraban y esperaban hasta queee... Digamos hasta que estemos tós, ¿no? con MMM. Después, pues normalmente... Tampoco te voy a decir que hacía III antes de....Porque yo antes nooo.... Pero lo normal es que leyeran todos o cada uno para sí, o en voz alta, pero cada uno desde su

sitio ¡Ya no! Ya ellos estaban pendientes a que tenían que ponerse en silencio, en la fila. Y conforme iban terminando de leer - para que MMM los oyera - se iban a su sitio. Y otros se levantaban, Pero no oíamos correr sillas, nii..¡no! Ellos estaban bien aleccionados, y ellos lo hacían bien, Y luego pues la forma deee, de trabajar.

X. Se tenían que levantar ¿porquieee...?

E5.- Porque no tenían micrófono inalámbrico, Entonces el micrófono estaba en el ordenador, y ellos tenían que ir a leer al ordenador para que MMM escuchara.

X.- MMM ¿participa en la lectura?

E5.- ¡No! En principio no, porque para MMM poder leer tienen que poner el ordenador a que le lea. Entonces ya oía doble. Lo que leía el ordenador mas lo que decía ella,. Sonaba mu mal!.

X.- ¿Y también porque el braille no lo tendría del todo dominado?

E5.- ¡No! Entonces noo, ella no dominaba el braille como para poder leer. Leería como un par de líneas.

X.- ¿Si hubiera dominado el braille? ¿Sí?.

E5.- Entonces sí.

X.- Y si MMM no hubiera tenido problema de visión, ¿hubiera leído?

E5.- ¡Claro! Lo que pasa es que ella el braille estaba empezándolo y entonces la velocidad lectora que ella tenía nooo, no era la aconsejable. Y para poder leer con los cascos se le leería el ordenador a ella y ella leería. O sea repetiría lo que le dice el ordenador. Pero entonces no se enteraría de lo que están diciendo en clase.

X.- Bien, bien. Se suprimió entonces

E5.- Ella no

X.- ¿La traducción o el lenguaje hablado?

E5.- Ella se limitaba a escuchar lo que ellos explicaban.

X. ¿Cómo reconocería las voces de quien leía?

E5.- Sí, claro. No y lo decían..

X.- ¿Identificaba a las personas?

E5.- Cuando estaban leyendo un texto corrío y en cada punto cambiaban un niño, ¡no! Pero cuando iban a empezar a leer: ¡Hola pues MMM, soy A. y voy a empezar a leer!. Y si cambiaban de tema pues: ¡ soy C.!

X.- ¿Siempre se indentificaron o ya ..?

E5.- Siempre no.

X.- ¿...Cuando reconoció las voces?

E5.-Ella reconocía las voces pero cuando empezaban la clase que no estaban interrumpiendo nada, se solían presentar. Cuando la maestraaa salía... Pues, no sé, a algo, a hacer una fotocopia. Todos se venían al ordenador. ¿MMM que estoy aquí, que no se qué! Incluso los primeros de la fila, estaba en la clase la maestra explicando y ellos se asomaban. A ver si MMM los veía, sabiendo que ella no los podía ver, ¿no?. Pero se asomaban al ordenador y le hacían así (hace un gesto moviendo la mano) cuando la maestra se daba la vuelta. O sea que ellos estaban conscientes de que ahí había alguien que los podía estar viendo, ¿no?. A pesar de que sabían que no veía.

X.- Muy interesante.

E5.- Luego pues la forma de dar la clase de la maestra también cambió ¿no? porque desde...

X.- ¿Participaron los niños?

E5.- Antes no tengo constancia de cómo era ella dando la clase. Pero después yo se que iban leyendo, ¿no? Y había un dibujo en el libro y ella decía: ¡bueno vamos a mirar el dibujo durante veinte segundos! ¡Y ahora todos vamos a cerrar el libro y cada uno me va a decir lo que ha visto en ese dibujo! Era una forma, una estrategia de ella pues para

explicarle a MMM qué había en el dibujo, sin decirle a ellos vamos a explicarles a MMM lo que hay, ¿no?. Les hacía a ellos ejercitar la memoria, pensar a ver quien decía más cosas de lo que había en el dibujo, ¿no? Y a la vez pues hacía pues, hacía que MMM supiera qué dibujo había en el libro porque eso era imposible para ella.

X.- ¿Era una manera de adquirir información sobre un tex, una parte gráfica?

E5.- ¡Claro! Pero ellos consci, no eran conscientes de que estaban ayudando a MMM. Ellos eran conscientes de que tenían que hacerlo por ellos, ¿no?. Yo voy a demostrar que yo sé mejor ¿no?, que no es un favor que.

X.- Y MMM ¿interviene?, ¿cómo interviene?

E5.- MMM en ese momento no interviene, se limita a escuchar y aaa a recabar toda la información que puede. Porque después hay unos ejercicios debajo que ella tiene que contestar sin poder, haber visto esas imágenes por ejemplo, ¿no?.

X.- Ya ya ya

E5.- Porque lo mejor el ejercicio preguntaba...Pues cosas sobre la foto y ella no podía ver la foto. Entonces ella prestaba atención a lo que los demás habían visto. Incluso en algunas ocasiones ella escribía lo que ellos decían. Ella tenía el ordenador, le quitaba su programa que habla, como ella sabía escribir. Y lo que ellos decían que veían, ella le iba escribiendo en un documento en blanco. Cuando pasaban a hacer los ejercicios ella leía su documento pa poder contestar. Y eso lo estaba haciendo ella muchas veces.

X. Bien, se pasa por ejemplo la lectura, el documento gráfico, hacer suna serie de actividades...

E5.- Sí

X.- Propuestas. ¿Las hace en tiempo real?

E5.- ¡Sí! Las hace en tiempo real

X.- ¿Son las mismas que para los demás compañeros?

E5. Son las mismas que las de los compañeros. En el momento en que ella termina se las envía... Por el correo y le salen a la maestra en el ordenador. Entonces, normalmente, casi siempre...

X.- ¿Esas son preguntas que se van a corregir la maestra como cualquier cuaderno, de que va a corregirle a un niño?

E5.- Sí. Sólomente que ella... Bueno, la maestra le decía que no hacía falta que se las enviara, que con que las hiciera...Pues que luego por la tarde ella las veía. Pero MMM se sentía mejor mandándolas para que los demás vieran que ella también hacía lo mismo que ellos. Y además procuraba ella terminar antes que los demás. ¡Ah! ¡Ya ha terminado MMM!, ¡cucha que rápido lo ha mandao antes que nosotros! Para ella demostrarlo, ella siempre ha querido demostrar que es como ellos. Que porque no vea, no pueda ir a clase no está en desventaja, ¿no? No pretende nunca ella que la traten con pena, ¡no! Ella quería demostrar que podía. Entonces ella mandaba por ejemplo, la maestra mandaba ejercicios: uno, dos y tres.. ¡Venga os vais a poner a hacerlos y conforme vayáis terminando vamos a jugar! Al potaje ese o a lo que sea,¿no? Pues MMM hacía sus tres ejercicios, tomaba sus apuntes mientras ella explicaba... Como ellos leían el tema y ella no podía leer pues se limitaba ella, ponía un documento en blanco en el ordenador y ella ahí apuntaba lo que ella creía importante. Unas veces le servías para algo, otras veces no le servía pa ná. Pero ella mientras lo escribía, Después hacía sus ejercicios con ese documento, con lo que ella tenía ahí o podía leer lo del libro porque lo tenía en el ordenador... Yo se lo escaneaba. Y ya cuando lo terminaba se lo mandaba. Se lo mandaba aaa, a laaa maestra. Entonces si la maestra corregía los ejercicios pues los corregía y sobre la marcha decía pues: ¡a ver MMM!, ¡ a ver! ¿CRT que ha puesto?... Pues esto. Y el otro esto Y MMM ha puesto esto.

X.- Y pero, eso e lo había enviado. Y ¿si no se lo había enviado, podía contestar MMM desde su puesto de la casa?.

E5.- ¡Claro! Muchas veces le decía: pues a lo mejor...Las primeras veces no sabía enviarlo, se lo enviaba yo. Pero a lo mejor yo en ese momento me había ido a ver la comidas o a coger el pan, no siempre estaba yo allí. Entonces la maestra le decía y tú que has puesto, Pues yo: ¡ esto! Le decía ella lo que había puesto. Pues está bien o está mal ¿no?. Cuando se lo enviaba, pues sobre el mismo coreo que le había enviao, se lo corregía la maestra y se lo devolvía. Cuando no se lo enviaba, pues le decía ella, pues corrige esto que está mal o lo otro. Que no atinaba... [

X.- Eso en el momento, ¿como si hubiese sido otro compañero?

E5.- Sí. Igual.

X.- ¿En tiempo real y en espacio diferente, pero en el mismo tiempo?

E5.- Sí.

X.- ¿Había otras actividades complementarias que MMM hacía? O, actividades previas para...¿como estrategia que has dicho? Que ya la maestra le dejaba indiciada para cuando legara la ocasión, ¿No se si me explico!

E5.- No.

X.- Igual que eIII, el dibujo gráfico o el dibujo o una ilustración, ha utilizado la maestra esta, esta estrategia para mandar información a Mari Carmen. Para que ella luego puidiera contestar. ¿Si había algún otro tipo de actividades, en el que previamente las había trabajado con ella, para que en el momento de tiempo real - estuviera en igual de condiciones - que sus compañeros?

E5.- Pues no sabría decirte, exactamente así, un caso explícito Pero que normalmente ella la preparaba mucho en la casa. Algunas tardes, a lo mejor no se dedicaban a dar matemáticas, o lengua. Se dedicaba a explicarle, pues, el funcionamiento del nesmiting. Y a decirle pues vamos a hacer esto de esta manera para que tú lo interpretes así. Yo no te sabría explicar el caso exacto, porque ya te digo, no me he chupado todas las clase,

X.- Ya, ya no, pero siiii...

E5.- Pero sí sé que ella las ha preparado mucho. Ella, muchas tardes le decía: pues mañana vamos a dar esto. Lo vamos a explicar de esta manera y tú pues, apuntas lo que veas.

X.- ¿Le daba cierta orientación para otro día?

E5.- Ella estaba

X.- En actividades puntuales.

E5.- Algunas cosas. Luego había temas por ejemplo: la hora de plástica, de manualidades, ella desconectaba siempre. La hora de inglés también, que hubiese sido una hora bastante importante. Pero ya te he comentado antes queee, que el maestro de inglés no estaba muy... Le incomodaba el ordenador. No era muy afectivoooo para eso y ¡no! ¡Pasó del tema! Entonces lo que es la hora de inglés y ya como llegaba la hora de inglés, el maestro pasaba de coger el micrófono, se lo dejaba encima del ordenador. Encendía el ordenador ALL y lo dejaba en la clase. Tal como ALL lo dejaba, pues, él no lo tocaba. Entonces daba la clase. Pero, claro, un maestro normalmente no se queda al lado del ordenador. Está pallá, está pacá. Viene, va,. Le faltaba pues eso: disponibilidad Y luego esa puees, esa estrategia que estamos hablando, ¿no? Si él está escribiendo en la pizarra,... Que deletree lo que está escribiendo porque hay alguien que no lo está viendo.

X.- Esooo, justo. Háblame de la pizarra. Cuando utiliza la maestra la pizarra.

E5.- Cuando la maestra utiliza la pizarra, siempre ella ha estado diciendo en voz alta lo que estaba escribiendo o estaba dibujando. Cuando ha sacado algún niño a la pizarra se lo ha dicho también: ¡A ver, pues descompón esta frase en el sujeto, predicado y todo

esto!, ¿no? ¿Le vas a hacer una raya y le vas a poner debajo lo que es!” Entones el niño llegaba las primeras veces lo pintaba y no te enterabas de ná, porque la pizarra no se veía en la cámara. La cámara estaba enfocada a los alumnos.

X.- Sí. Y aunque se hubiera visto ella no lo hubiera visto

E5.- Tampoco. Pero si se hubiera visto, a lo mejor, yo le podría hacer dicho está saliendo esto. Pero no, porque la cámara estaba enfocada a que el viera los compañeros, no a que viera la pizarra. Entonces, mmm, le decía ella: ¡no! ¿Desde dónde hasta dónde es el sujeto? ¿Desde dónde hasta dónde es el predicado? ¿Cual es el verbo? Tú ¡explícalo como si fueras la maestra!. Total la niña pues decía: ¡bueno! Pues el verbo es éste. Y el sujeto es esto y el predicado es aquello. A la vez que lo ibas haciendo, las primeras veces tenía que decirle la maestra: ¡no! Ten en cuenta que hay que hacer esto, Después ya no. Ya ellos sabían.

X.- ¿Lo hacían mecánicamente?

E5.- Sí.

X.- ¿Qué otras estrategias es uso para quee, en concreto esta niña que está en la casa, se empapara al máximo lo que estaba ocurriendo dentro de la calase?

E5.- Bueno pueees...Ha habido muchas, ¿no? Porque por ejemplo desconectábamos la clase, ya te digo, cuando estaba en plástica, o cuando estabaaa en inglés (Suena el teléfono).En religión también la desconectaba porque cuando ya te salías deee, de lo que eees las clases de la tutora, los demás pues... Algunos porque no tenía muy buena disposición y otros porque les daba un poco de reparo, les daba corte, ¿no? Entonces pues bueno.. Muchas veces pues a lo mejor decía: bueno, ¡pues esta tarde a la hora de plástica te conectas! ¡Porque esta tarde vamos a hablar deee! De algo que ha sucedido, de la tele, o de, de cualquier cosa. Entonces yo quiero que tú estés en la charla. Entonces Entonces, pues suprimía a lo mejor la clase de plástica para hablar eso en un momento en que MMM estuviera.

X.- Sí. Estamos hablando de temas que le interesaban a los niños, del centro...

E5.- De temas, claro, de temas de actualidad... Que no tenía que ser algo explícitamente de la clase en sí, ¿no? O del día que planearon pues la fiesta de las castañas. Pues esta tarde vamos a quedar pa la fiesta. Que vamos a hacer esto o vamos a hacer aquello. Pues tú te conectas a la hora de...Porque por las tardes no conectaba nunca. Y los dos días que hay clase: lunes y martes. Normalmente esa, una es de dibujo y la otra es de plástica. Entonces por la tarde no conectaba. Entonces pues, esta tarde te conectas porque vamos a hablar de algo que... que puedes estar en el tema. Porque como estaba la clase de dibujo pues, es absurdo tener a la niña allí, pendiente a lo que oye. Y oye comentarios entre unos y otros .

X.- Sí que cada uno estaba realizando su trabajo individual.

E5.- Claro, mientras tú estás pintando y que le preguntes al de al lado: ¿me dejas el color rojo? O que.. ¡Que eso no era...! . Entonces ella tenía que prestar mucha atención porque no veía, para una cosa que no le sacaba ella nada. Entonces ahí desconectaba y – a lo mejor se ponía . a hacer, pues, los deberes que le hayan mandao.O...

X.- ¿Se ponía a aprovechar el tiempo para...?

E5.- Lo aprovechaba en otra cosa porque eso no era realmente.

X.- ¿Podemos decir que, mmm, aquellos temas que sean de interés, de interés para los niños, de ella también participaba?

E5.- Sí.

X.- Porque estaba avisada previamente y porqueee....

E5. Sí porque ella, la maestra lo tenía en cuenta siempre, ¿no?. Siempre que ella veía lo más mínimo que a MMM le pudiera interesar, le decía: ¡ bueno tú! . Y si no había conectado porque...Por ejemplo por las tardes no conectaba, Pero esta tarde hay algo

interesante y yo quiero que lo sepa, me llamaba por teléfono. Dile a MMM ¡que conecte, que vamos a hablar de...!

X.- Iba a preguntar, por ejemplo, esto: si había alguna reunión de clase, o para nombrar un delegado o para ver funciones. ¿Algo de esto ocurría?

E5.- ¡No! De esos actos no han hecho muchos, y tan sólo una vez vino LTC, la coordinadora

X.- ¿Del EOE?

E5. Sí. Y venía a la escuela a dar una charla sobre las drogas y sobre muchas cosas de esas. Entonces me dijo Alicia que le dijera a MMM que conectara. Pero eso ya fue casi a final de curso y entonces yo le dije que iba asistir.

X.- ¿Y fue?

E5.- A la reunión la llevé, allí. Y hombre ya allí, sí vino ella un poquillo más deslumbrada ¿no?. ¡Jós mamá! ¡Yo ya quiero ir a la escuela!. ¡Yo quiero estar con ellos! Ya ahí si le dio un poquillo de .

X.- ¿Ya no sólo quería lo virtual sino...?

E5. Ya no. Ya quería lo de verdad.

X. Y vamos a ver, lo virtual, ya lo hemos dicho al principio se anima, ¿hasta qué grado se anima para sentirse plenamente como en la escuela?

E5.- Hombre, bastante. Ella, por ejemplo: el caso que yo te he comnetao de que ganaron el concurso por ella... Bueno, eso ella le motivó mucho más a que le gustara el ordenador, la informática, porque al principio...Siempre le ha gustao, ha estado abierta a todo. Hemos tenido la suerte que es una niña que siempre ha querido estar ahí, ¿no?, Pero claro, al principio es que se desesperaba muchas veces. Cuando ella veía que no podía hacer lo que quería, que ¡a lo mejor! cuando ya más interesante estaba se le iba la voz y se quedaba a oscuras, ¿no? Pues pillaba sus rebotes, ¿no? Se cabreaba y decía: ¡Jós! ¡es que yo ya quiero ir a la escuela! Que, pero luego cuando le salían las cosas bien y por ejemplo cuando ganaron las niñas por ella y cuatro cosas así, pues ella...

X.- Hagamos una comparación entre eso y la parte anterior de atención domiciliaria.

E5.- ¡Hombre!, eso era mucho mejor. Lo que eees, mmmm, material escolar pues, digamos estaba bien atendida, ¿no? Porque tenía su tutora por las tardes y le ayudó mucho. Los exámenes, por ejemplo, los siguió haciendooo

X.- Sí ahora vamos a seguir hablando de los exámenes.

E5.- Los siguió haciendo con ella. Perooo, claro el, ella el poder escuchar cuando un niño decía una tontería, cuando le estaba la maestra regañando a alguien. ¡Jín, eso le daba a ella, v

X.- ¿Vida?

E5.-Calidad humana, ¿no?. *Ella*, le daba claro. No sólo la mecánica de la escuela, el oír cuando un niño dice una tontería, cuando la maestra le regaña, cuando le pone un castigo...Eso le motivaba mucho.

X.-¿Podíamos comparar entre qué grado más: de instrucción o de orientación o de formación, mmm, se desprende de la experiencia? ¿Mas la parte instructiva que la parte vivencial? ¿O la vivencial quizá mas que la parte instructiva?

E5.- Yo creo que la vivencia y lo emo, lo emocional, psicológicamente le benefició más.

X.- Bueno, ¿vamos a ver! Antes me has comentado del recreo. Háblame del recreo de MMM, porque ese es un momento en que los otros niños se salen de la clase y ahí se corta podríamos decir la videoconferencia. Pero puede que tuviera también encuentros como cuando se juntan uno o dos. ¿Cuál es el papel de ella en el recreo?.

E5.- En el recreo.

(Aviso de finalización de cinta)

E5.- Pues en el recreo ella el ordenador se quedaba conectado exactamente igual que en la clase. O sea, si alguien entraba a la clase en el recreo, nosotros lo veíamos y lo oíamos. Entonces normalmente ella al empezar el recreo, mmm bajaba a la casa, ¿no? Entraba a lo que es la casa nuestra, a comerse un bocadillo. Otras veces se lo subía yo y se quedaba allí sentá. Pero muchas veces había un par de niñas, dos, tres niñas que son las que son mas amigas de ella, de la clase que se quedaban allí, que hablaban con ellas de sus cosas.

X.- Sí ¿como cuando un niño va por el patio...? .

E5.- Igual que hay un corrillo de niñas que se sientan en el patio y que se ponen a hablar allí el ratillo ese de sus cosas. Mientras se comen el bocadillo, pues igual. Había siempre un par de crías, no siempre, pero muchas veces se quedaban allí. Y ¿qué haces? Y ¿cómo estás? Y ¿cuando vas a venir a la escuela? Y, en fin, ellas pues ya...Yo ahí me retiraba, ¿no?, porque yo, yo también quería darle un poco de intimidad a ella, Y mas que a ella a las otras, ¿no? A que ellas vieran que no todo lo que hablaban tenía que estar yo en medio, ¿no?. Yyyy y luego pues, los días que no se quedaba allí, hablando con ellas se bajaba, se tomaba su bocadillo abajo – en la casa - y estaba to el rato mirando el reloj: ¡que me voy!, ¡que me quedan cinco minutos! Además tenemos una amiga, que es una amiga mía,¿no? Pero con ella se lleva muy bien desde pequeñilla. Ella tiene un bar y MMM le gustaba ir allí, a hacer de camarera de chica. Y entonces ella tiene, muchas mañanas a mi casa, a tomarse un café. Y llegaba a lo mejor; ¡AIA, que vengas a las once porque yo tengo el recreo a las once! Y como se le hiciera tarde, llegaba...¡Bueno pillaba unos mosque, unos cabreos! ¡Ya no puedo estar contigo porque ya es la hora!. ¡Tú sabes a la hora que es el recreo! ¿Porqué vienes tarde? ¡Ya me tengo que ir!, ¡ya no puedo estar contigo! ...Vale y se iba. Ella nunca dijo: ¡Bueno, pues me quedo un ratillo y luego subo! No, ella era muy consciente de que a las ocho y media tenía que estar arriba y tenía que estar arriba.

X.- Bien ¿qué materias me has dicho, mmm, entonces que no se tocan a través de este sistema de videoconferencia o de esta modalidad virtual?

E5.- La videoconferencia, mmm, no daba pues plástica porque es inevitable. Que eso no podía hacerlo ella, ni con videoconferencia, ni sin videoconferencia. Entonces ese rato desconectaba. Luego en religión también desconectaba porque había una maestra de religión que....

X. Sí ¿pero potencialmente hubiera sido posible?

E5.- Sí.

X.- ¿Potencialmente?

E5.- Potencialmente eso sí era posible. La maestra dejaba el ordenador, el micrófono en lo alto del ordenador. No se oía nada, se oía un barullo ahí, además. Como que hubiera el, el micrófono se acoplaba con el de la casa. Total que ella nooo...Decía que no entendía de ordenadores. Que no puso tampoco mucho empeño, ¿no? Ella nooo...

X.- ¿Tú crees que es más la voluntad que el entender de ordenadores para esta experiencia?

E5.- Yo creo que sí, porque yo no sabía nada. Mari Carmen no sabía nada y además tampoco veía.

X.- Y¿ tampoco requiere mucha formación específica?

E5.- ¡Que va!

X.- Es más mecánico ¿quizá?

E5.- Eees.. Es como el que aprende a poner la televisión ¿no?. Tú sabes que pones la televisión y seleccionas el canal que quieres, les puedes dar voz o quitar voz. Pues prácticamente lo mismo. No tienes que saber escribir a máquina, no tienes que... .

X.- Si a alguien hubiera que venderle esto,¿ por la dificultad?

E5.- No. Para nada.

X.- ¿Baja o cómo calificarías la dificultad?

E5.- Muy baja. No tiene dificultad ninguna. Yo tengo a mi niño con siete años y lo abría perfectamente. A lo mejor yo salía algún sitio, algún día que él estaba malo y no había ido a clase o algo: ¡Ah, mamá yo le ayudo! El iba y lo encendía perfectamente. Y él no había dado clases de informática, ni ná.

X.- Entonces. Hemos dicho que religión no. ¿qué más

E5.- Luego ya la parte de enviarle los deberes y hacer los deberes. Ahí ya si necesitas tener mecanografía ¿no?

X.- Sí, sí

E5.- Pero lo que es atender a la clase y estar virtualmente en la clase no tiene ninguna dificultad. Es una cosa sencilla para cualquiera. Y otra clase en la que no entraba era en inglés. Que inglés sí teníamos nosotros bastante empeño. Fui yo incluso a hablar con el profesor varias veces, porque lo estaba haciendo en braille...Pero además con muy poco interés por su parte. El maestro de inglés que había nooo, ¡que no! Que él decía que la niña estaba mala y que ya tendría tiempo el año que viene deee, de estudiar. Y ese no era...

X.- ¿Justificaba la enfermedad como ... bueno ...?

E5.- Que ella no estaba en clase y por tanto él no la consideraba alumna suya. Yo fui a hablar con él. Incluso Concha, de la ONCE, habló con él también. No se oponía pero tampoco colaboraba. Entonces pues optamos por, por no dar..

X. Y las matemáticas, ¿qué dificultad comentaste antes que tenían?.

E5.- Las matemáticas lo que pasa es que las matemáticas de oído son muy difíciles. Porque las matemáticas es una cosa que hay que verlo paaa...De hecho sigue teniendo la misma dificultad ¿no?. Ella las va sacando, pero les va costando mucho más que el resto de las asignaturas, porque de oído la videoconferencia, pues, no podía darlas. Y en braille pues son bastantes abstractas. Muy difícil, muy diferentes deee, de cómo se hacen normalmente.

X.- Entonces ¿tampoco dominaba el braille?

E5.- Entonces las horas que laa maestra de apoyo venía a casa a darle matemáticas, las coincidimos con las horas en que los otros niños daban matemáticas. Para que ella no perdiera ,por ejemplo por estar dando clase de matemáticas, no perdiera una de lengua. Entonces las horas de matemáticas en la clase venía la maestra de apoyo de matemáticas a la casa. Entonces esa hora desconectaba.

X.- Sí, si.

E5.- Porque estaba la otra maestra allí explicándole En cuanto terminaba la hora y la maestra se iba para el colegio, ella conectaba el ordenador y enganchaba la clase siguiente.

X.- Bien, ¿qué paralelismo o qué similitud respecto a la atención educativa que requiere un niño enfermo que no puede asistir al colegio, independientemente del problema visual, que es tratado de otra manera, a un niño con necesidades educativas especiales que está en el colegio y queee... y qué?

E5.- Hombre, yo pienso que atención necesitan los dos igualmente ¿no? Pero un niño que tiene necesidades, necesidades educativas especiales y está en el colegio lo tiene más fácil creo yo. Porque un niño que está en su casa, que está aislado ,digamos, ¿no? Pues tiene mas tiempo de aburrirse, de pensar. Porque un niño que está en necesidades educativas especiales, aunque no esté haciendo lo que de verdad debe...Por lo menos está relacionándose con otros niños, está distraído, juega, habla. No es lo mismo que un niño que esté en su casa, sólo

X.- Y el centro mmm, el centro, el sistema escolar, la administración, ¿le da la misma respuesta a un niño enfermo que no puede asistir al colegio, que a un niño de necesidades educativas especiales? ¿De la clasificación...?

E5.- Yo creo que no.

X.- ¿Tipológica?

E5.- Yo creo que no, porque mira: yo tengo allí una vecinilla que tiene un trastorno de la comunicación, le han dicho. Es como si fuese autista, pero no lo es. Entonces esa niña, lleva un retraso muy grande. Esa niña es de la edad de mi niño y tiene ocho años y ni siquiera sabe leer. Ni escribir ni nada. Entonces esa niña va a la clase. Ya se ha quedado un curso atrás ¿no?, ya no va por el curso de los de sus edad. Pero esa niña la coge la maestra de apoyo, que es la misma que venía a darle clase de matemáticas a MMM, y se la lleva al ordenador. Y entonces está una hora, dos horas. Lo que sea, en el ordenador enseñándole cómo son las letras, cómo se maneja el ordenador, qué hace, que no hace. Entonces esa niña tiene sus dos, tres horas de apoyo que la están atendiendo. Mientras que MMM hasta que no tuvo aquello, estaba sola

X.- Y por reclamo ¿no?

E5.- Y porque ya insistimos mucho. Y porque hubo que andar muchos pasos y tó, para que viniera alguien. Lo que ella desde el primer día que entró en clase, el primer día que empezó la escuela y esa niña la llevaron a la escuela, dijeron esta niña tiene esta deficiencia. Necesita el profesor de apoyo, Ahí lo tiene.

X.- Te comento esto porque acaba de decir que un profesor en concreto, dice: ¿Bueno, si falta este año a esta asignatura no pasa ná porque está enferma! ¿Se le podría aplicar ese mismo, ese mismo pensamiento a una niña o un niño con otra problema?¿No?.

E5.- De hecho.. yo...A mí me consta que a esa niña también le ha pasao. Que algún maestro ha dicho: ¡bueno para qué nos vamos a quebrar la cabeza con Lucía! ¡ Si es que a Lucía no le va a entrar esto en la cabeza! ¡Nooo, no lo va a aprender porque, porque tiene esa enfermedad que su cerebro no la va a dejar entrar ahí! ¿No?. Pero de hecho han insistido y han insistido y ella ya va aprendiendo las vocales y los números. Un nivel mucho menos de lo queee, lo que pertenece.

X.- Eso a nivel de proceso escolar. Pero luego, estamos hablando del afectivo también.

E5.- Exactamente, esa niña después del problema que tiene la dejan sola en su casa - como pretendían que hiciéramos con MMM el primer año - ¿no? yy ¡no sé! Hubiera sido una salvaje porque ya de por sí era agresiva, era una niña fuerte, ¿no? Y le ha ayudado mucho el estar en la escuela. ¿Porqué? Porque allí tenía... que cogía aquel juguete y era muy cabezona. Yo ese pa mí. Y como estaba mala pues era pa ella. ¿no?.

X. Es decir ¿vemos complementario y, la parte formativa y la parte de socialización?

E5.- ¡Claro!,

X.- ¿En la misma persona?, ¿no?

E5.- Es lo que te digo, esa choquilla, llegaba claro. Como está mala, a la hermana: ¡Anda, déjale el juguete a ella que está mala! Y en la clase ¡no! Porque hay otros niños que no entienden que ella está mala . Y más con esa edad. Entonces decías ¡no! Es que yo no quiero. Entonces ella tenía que aprender a compartir con esos niños Lo que si la hubieran dejado en su casa, hubiese seguido su ritmo. Yo creo que es muy importante eso.

X.- Bueno, MMM, además del programa escolar ¿ha llevado otro programa complementario, como es ell, el aprender braille? ¿Qué me dices del programa ooo, cómo lo ha ido acep, admitiendo ella?

E5.- Bueno ella lo ha aceptado bastante bien porque es muy abierta. Ella siempre ha querido mejorar. Ya se le explicó que bueno, que si después volvía a ver pues que siempre esa facilidad la iba a tener ahí. Que aprender, pues es una cosa más que podía

tener. Empezó a aprenderlo y lo hizo, la verdad, con mucha facilidad. Porque la maestra de la ONCE vino y le puso pues el alfabeto y le dijo queeee... Que desde que empezamos el curso en Septiembre hasta Navidad, tenía para aprenderse el alfabeto, A la semana siguiente CCC no vino porque...No sé que le pasó, que no pudo venir. A la siguiente semana cundo vino, o sea quince días, MMM se sabía el alfabeto entero. ¿Cómo te lo vas a saber ya? ¡Que no puede ser, que no!. Sí que yo te leo palabras cortillas. Tú ¡pónmelas y verás que te las leo! Se lo sabía perfectamente y decía Concha es que me estás estresando, me estás poniendo nerviosa. ¿Porqué corres tanto?. ¿No? Ahora le trajo pues un libro de braille que es como. Digamos, la primeras cartilla que se le da a los niños par leer: ma, me, mi Igual que eso. Exactamente lo mismo, nada mas que en braille. Yyy MMM pues le dijo que sí, ... que ella tenía que leer todos los días dos o tres páginas de ese libro. Bueno aquel libro lo leyó ella en una semana. Bueno luego ya el segundo le costó mas ¿porqué? Porque como ya ella se defendía, ya le molestaba eso. Ya ella eso. Ella quería leer en los libros de verdad y hacer cosas de verdad. No quería, se sentía como más chica aprendiendo a leer ya tan grande.

X.- Sí, si, sí.

E5.- Pero lo aprendió muy fácil. De.

X.- Háblame ahora de los libros de verdad. ¿Los mecanismos con los que se mueve Mari Carmen?

E5.- ¡Uy! ¿Lo que tiene ahora?

X.- Lo que tenía, lo que tiene de complemento a lo que es el libro de texto de sus compañeros.

E5.- ¡Claro!, ella entonces cuando empezó al braille como no sabía braille no tenía una velocidad lectora para poder tener libros en braille, pues no se le trajeron libros en braille. Tan sólo el libro de inglés, Le hacía yo unas fotocopias de cada tema y se lo daba a la maestra, y la maestra los adaptaba, la de la ONCE. Cada semana le traía un tema pues adaptado para que ella lo fuera leyendo y lo fuera haciendo. Pero aún así pues si los demás daban un tema en dos clases, ella necesitaba a lo mejor ocho. Porque no tenía rapidez en braille. Y luego también se había perdido un trimestre entero de inglés, entonces le costó más. Ella cuando terminaron el curso, llevaba de inglés por la mitad del libro. Entonces el libro de inglés lo ha hecho con clases pagás, que las pagamos nosotros, durante el verano. Terminó el libro de inglés, durante el verano. Mantuvo todo el verano el inglés, pero en la casa.

X.- Es decir que ¿recuperó posterior lo que había perdido por delante?.

E5.- Lo que había perdido durante el primer trimestre, pues claro, ya no empezamos en el segundo trimestre. En el segundo trimestre ella hizo lo del primero. Entonces como no atendía a clase con la videoconferencia, pues daba igual por donde fuera. Ella empezó desde el principio el libro. Cuando terminaron el libro, cuando terminaron el curso y le quedaba medio libro. Entonces ese medio libro lo ha hecho durante el verano.

X.- Bien, pues entonces háblame de que soportes de material

E5.- Entonces, claro ella, pues este año tiene cada libro lo tiene cuatro veces. Ella tiene sus libros en tinta igual que los demás porque los necesitamos pues para que los maestros le den las clases y para poder ayudarle nosotros. Porque yo he aprendió a leer braille pero tampoco tengo la agilidad que tiene ella por ejemplo porque yo no lo he usado igual que ella. Yo puedo leer frases y puedo leerle un problema, y tó eso, pero en matemáticas por ejemplo las fracciones y eso, yo ya me quedo un poquillo atrasá. Entonces ella tiene su libro de tinta por llamarlo de alguna manera, el libro que tienen los demás. Luego tiene sus libros en braille.

X.- El mismo ¿pasado a braille?

E5.- El mismo pasado a braille.

X.- Pero eso ¿este año?

E5.- Este año.

X.- El, mm, ¿al curso anterior?

E5.- El curso anterior: ¡no! El curso anterior...

X.- ¿Cómo se manejaba con los materiales?

E5.- El curso anterior se manejaba con el braille solamente en inglés y en matemáticas. Y los demás libros, me dedicaba yo a escanearlos en el escáner, a quitarles todo la basura como le decíamos, todos los dibujos porque ella no los necesitaba. Entonces su programa cuando llegaba le decía: Imagen. Y entonces la despistaba. ¿Qué pone aquí mami? ¿Y esto que es?. Entonces yo le quitaba todos los dibujos...

X.- El libro hablado ¿te refieres?.

E5.- No el libro hablado es la cinta de caset.

X.- Sí.

E5.- Es el ordenador. El programa del ordenador. Entonces yo le escaneaba el libro y lo guardaba en una carpeta dentro del ordenador. Entonces su programa que le lee, cuando llega donde hay un dibujo le dice: imagen.

X.- ¿Hablas de lengua o matemáticas. Perdón de lengua, sociales o conocimiento del medio socionatural?

E5.- Sí. Entonces ella tenía sus libros ahí y yo les iba escaneando. Siempre un tema por delante de ella, ¿no? Y le quitaba sus dibujos o si había algún dibujo que de verdad lo necesitaba para hacer los ejercicios, yo le hacía entre paréntesis una descripción de ese dibujo. Y así iba llevándolo. Entre eso y luego matemáticas e inglés con braille..

X. Sí, pero sobre todo, mmm, la estrategia que hemos estado hablando de la maestra, cuando hablaba con los compañeros, cuando le pregunta los compañeros, ella lo sigue en un material ¿que has escaneado?.

E5.- ¡Claro! En lo que yo le había escaneado de los libros.

X - Porque el braille ¿todavía ella como no lo dominaba?

E5.- Pues no podía.

X.- ¿Aunque se lo hubiera podido proporcionar?

E5.- Este año tiene eso mismo, peroooo diferente, ¿no?. Las editoriales hemos intentado- por todos los medios - a través de la ONCE, a través del Instituto, lo ha pedido también el director del Instituto, a ver si le daban los libros en CDs. Pero nooo, no se lo han querido dar porque dicen que atenta contra los derechos de autor, que se podría piratear, ¿no?. Entonces no se lo han dado. Pero la editorial, aunque esto eees ilegal. Legalmente, no se debe hacer, pero lo hemos hecho así,¿No? Las editoriales sí le pasan a la Once los libros en un CD en formato braille ya, ¿no?. Se lo pasan a braille y se lo dan en braille para que no se piratee,¿no? Entonces un informático de Sevilla de la ONCE, nos lo ha pasado a formato tinta. Viene con defectos,¿no?, pero ya son defectillos que no es lo mismo que escanear el libro. Por ejemplo cada libro tiene dos páginas. La página de braille y la página de tinta, Las interrogaciones vienen todas decerrar. Lo mismo las de abrir que las de cerrar. Todo eso había que ir corrigiéndolo. Perooo, a parte de eso, el resto del trabajo te lo encuentras hecho porque ya no tienen dibujos, porque los dibujos de braille no vien, no llevan dibujos. Ya vienen, digamos, todo el trabajo hecho. Entonces cada libro lo tiene en tinta, lo tiene en braille, lo tiene en el ordenador. Y luego lo tiene en libro hablado: en cintas de caset, que es el libro hablado, que es donde ella pues por ejemplo, lo tiene en el ordenador. Pero cuando va a estudiar y no tiene gana de estar arriba sólo porque hace frío o lo que sea, pues se baja su caset y se viene abajo, a la casa.

X.- El material con el que trabajó el año pasado ¿fue escaneado prácticamente?

E5.- Sí. El año pasado lo escaeneado.

X.- ¿Y en braille, pues...?

E5.- En braille matemáticas e inglés. Matemáticas e inglés nada más.

X.- Háblame del pupitre virtual de MMM, es decir de su pupitre., ¿dónde está, qué tiene, en qué consiste?

E5.- Su pupitre no es virtual, lo tiene de verdad. Pues lo tiene allí, todo.. Ella tiene allí su mesa con su ordenador, tiene escáner, está aprendiendo a manejar el escáner sólo. Hoy ya ella puede escanear sin que esté yo. Luego, pues ya hombre, perfeccionar las cosas. Describir dibujos y todo eso no puede, pero lo que es por ejemplo: tú le le llevas un folio con....El otro día le dio el maestro de educación física una explicación sobre un trabajo en el que le iba a hacer un examen. Ella pone su folio en el escáner se pasa al ordenador y lo lee.

X.- Su pupitre tiene, ¿qué aparatos técnicos tiene?

E5. Ella tiene una grabadora, poco más grande que ésta Una grabadora en la que es especial. Graba cada cinta dos veces por cada cara. La cara A la graba dos veces y luego la lee dos veces. Sólo se puede grabar con ella y sólo se puede escuchar con ella. Entonces tiene su grabadora, su ordenador con el programa que le habla, tiene dos impresoras. Le van a traer también, ahora una impresora braille. Tiene escáner. Luego tiene sus libros de braille, sus adaptaciones porque ella tiene, por ejemplo los dibujos del libro que son importantes los tiene en relieve todos, Hechos en un plástico especial en relieve. También se los han hecho.

X.- Si están trabajando las plantas, o ¿el cuerpo humano?

E5. Por ejemplo el trimestre pasao ella estaban dando los movimientos de rotación y traslación deee, de la tierra. Pues les mandó a los niños que hicieran el dibujo, de lo que es el movimiento de traslación. Y ella lo llevó hecho. El maestro se quedó sorprendido: ¿quién te ha hecho esto?. Lo ha hecho ella ¿por qué? Porque tiene un papel de dibujo, que es de plástico que pinta sobre la plantilla de goma y se queda en relieve el plástico ese. Entonces ella tiene su plantilla en relieve: la toca y con los dedos le han enseñado cómo medir, y lo hizo prácticamente igual.

X.- Tú has dicho por ejemplo que el año pasado estaba dando pues el esqueleto humano, músculos, ¿tenía sus láminas en relieve, no?.

E5.- Ella tiene sus láminas en relieve .

X.- ¿Proporcionado por la ONCE?.

E5.- ¡Sí! No tiene todos, todos los dibujos, pero sí tiene los que se consideran más importantes del libro. Todo, por ejemplo si viene el movimiento de rotación de tres formas distintas pues ella tiene uno. Pero lo tiene. Y en matemáticas, el libro de matemáticas, bueno eso es para verlo. El dinero que eso ha costado hacer ese libro y como está de completo, ¿no?. No se si te lo he enseñado alguna vez. Eso es digno de ver. Tiene... El libro de matemáticas de los demás niños, ella tiene veintitrés volúmenes. Veintitrés libros de matemáticas de este curso solamente. Y diez de esos veintitrés son sólo de dibujos. Todos los dibujos que hay en el libro vienen ahí. Pero además el dibujo que tiene tres colores, tiene tres texturas diferentes. Uno es más fino, otro rugoso y otro de punticos. Para que ella puede tocar exactamente lo que hay en el libro.

X.- O sea que ¿ese es su pupitre de la casa?

E5.- Ella tiene luego tiene... Luego tiene pueees, reglas adaptadas para tocar ella donde están los centímetros, para medir ángulos, para poder hacer dibujo. Tiene sus reglas adaptadas, tiene un papel especial para dibujar, otro papel especial para escribir. Tiene atlas, tiene mapas, tiene el cuerpo humano, to eso, Lo tiene todo en relieve.

X. Y ¿cómo es, ese sí que es, el pupitre virtual de la clase?

E5. ¿El que tiene allí en la clase?

X. ¿En dónde está? El que tiene en la clase, es decir:¿dónde lo sitúa la maestra?

E5.- Bueno, ella está

X.- Me has hablado antes algo, pero vamos a describirlo un poco.

E5.- Ella está justo la primera de su fila. Su mesa está pegada a la de la maestra. Entonces ella tiene un ordenador en la mesa y al lado al principio, a primeros de clase se ponía otro niño allí con ella. Ya no se pone porque yo le pedí a la tutora que no se pusiera. Porque se distraían los dos.

X.- ¡No!. Pero yo digo cuando no asistía a clase.

E5.- ¡Ah, bueno! Sí Te referías a cuando.

X. Por eso era pupitre virtual. El espacio virtual de la clase.

E5.- Entonces te refieres a cuando no iba a clase. Cuando ella no iba a clase pues, allí lo que había era el ordenador y ella pues [[

X.- ¿Dónde está situado el ordenador?

E5.- El ordenador

X.- ¿Está en un sitio importante? ¿En un...

E5.- ¡Claro!, el ordenador está puesto en una esquina de la clase, enfocado de manera que se vea lo máximo posible de la clase. Pero enfocado hacia sus compañeros. No está enfocado hacia la pizarra, ni hacia laa mesa del maestro, ni nada. Está enfocado de manera que se vean los alumnos, que aunque ella no los ve ella, siempre ha estado pendiente: ¿Mamá quien se ve? Y ¿qué hace? Yyy y en el momento en que ti estabas allí, ella quería saber en todo momento qué estaba pasando en la clase, aparte de ...

(Tocan a la puerta. La abren, Se corta la grabación)

E5.- Pues eso, que el pupitre del año pasado era eso, que ella tenía la el, la cámara enfocada hacia los alumnos. Ella era constantemente preguntando quien se ve, esa voz era de tal o era de quien. Enfocada totalmente, digamos, de modo afectivo, No estaba enfocado a la pizarra. Estaba enfocado a los demás alumnos. Yyy y bueno, pues desde ahí ella, pues tenía sus deberes que se los mandaba la maestra, lo que ella le contestaba a la maestra. Y ¡bueno!, los mensajes que se mandaban. Que a lo mejor no eran deberes. ¿no?. A lo mejor era.

X.- ¿Se potenciaba la comunicación?-

E5.- Exactamente. Eso era más afectivo que lo que es material, ¿no?. Lo que es la materia pues sí escuchaba la explicación y eso pero que sin eso también la estaba escuchando por la tarde en clase. Pero lo que digo yo, lo que creo yo que no se podría suplantar ahí era el rato que ella estaba en contacto con los demás.

X.- Bien, a nivel dee, mmm, me has comentado algo, que además de las escolares, había otras actividades que ha participado: de orientación, de formación. ¿Y las actividades extraescolares? ¿Alguna actividad extraescolar, algún, algo que haya organizado la clase, y ella haya participado, un teatroo, algún..?

E5.- ¡No! Ella hicieron un teatro y le propusieron actuar en el teatro. Hubo un teatro de fin de curso, pero ella no actuó porqueee...En principio no se lo ofrecieron, creo que no estimaron...No pensaron en ella, ¿no? en eso. Pues con la cosa que como no ve pues a lo mejor no se situaba y tal. Luego, los últimos días... Sí faltó un chiquillo y le dijeron a ella... porque ella fue un día a clase. Yo la llevé porque quería ella estar algún día allí con los compañeros. Y la llevé una tarde y estaban ensayando el teatro. Entonces había un chiquillo que había faltado muchas veces y dijeron: ¡bueno! pues este ya no lo va a hacer. Ahora lo haces tú. Pero yo le dije que yo no le aconsejaba hacerlo. Ella le dijo que sí a la tutora. Pero yo digamos no la dejé pero no que se lo prohibí, sino que se lo quité de la cabeza porque ella es muy exigente con ella misma. Por eso es como es porque es muy exigente. Entonces le dijeron que actuara un miércoles, el jueves las maestras no iban a estar y el viernes por la tarde era el teatro. Entonces....

X.- ¿No tenía tiempo?

E5.- Era un papel cortillo para ella necesitaba situarse, saber para dónde tenía que mirar. Porque a lo mejor estaba hablando para acá y el público estaba para allá, ¿no?. Entonces no lo vi yo muy yo propio eso. Y le dije que no. Y entonces no actuó con ellos. Si hubiera estado desde principio de curso ensayando, pues sí hubiera sido...Porque cuando ella se acostumbre que es para izquierda o es para derecha, pues podría haberlo hecho. Pero que eso fue muy apresurado y yo no, ¡no lo vi bien! Luego después sí, pues una manera de participar fue que cuando terminó el teatro, pues ella subió. La directora del colegio la presentó. Subió por la sorpresa que le dio a la maestra. Que le dedicó una canción y se la cantó. Y eso, pero fue ella sola. .

X.- ¡Ya! Al principio has mostrado como que hubo cierta reticencias.

E5.- Sí, hubo....

X.- Esta experiencia si no muy significativa. Se percibía, aunque no fuese de manera tácita.

E5.- Hubo uno poco de...

X.- Después de la experiencia, después de la experiencia ¿ha habido alguna valoración? ¿Se ha valorado por parte del centro?

E5.- ¿Por parte del colegio?

X.- Sí. O ¿tú has tenido alguna relación, con algún encuentro con el centro para valorar...?

E5.- Yo sí he tenido varios encuentros. Primero por eso porque al principio había un poco de reticencia en cuanto a lo que se estaba haciendo. De hecho me lo criticaron, me dijeron que porqué no la dejaba en paz si estaba enferma, ¿no?. Y yo le contesté eso: que no es...Porque esté enferma no hay que dejarla ^que se venga abajo. Que hay que ayudarla. Y cuando están enfermos es cuando más necesitan..

X.- Enferma y pudiendo.

E5.- Exactamente. Porque algunos días hablando con la directora del colegio. Ya te digo, tengo mucha relación con ella porque somos vecinas. Ya no como directora, sino como vecinas. Y me comentó ella que, ¿que porqué la agobiamos tanto?, ¿que por qué tenía que tener la niña clases hasta las nueve de la noche, siii, siun niño normal termina a las una y media?, ¿no? ¡Que la estábamos agobiando! Entonces yo le dije que Mari Carmen tenía lo que ella demandaba, lo que ella quería tener. MMM tenía una hora libre y se buscaba al maestro de educación física, o se buscaba a alguien. Y no tenía mas porque - por el tema de las defensas - no la dejábamos estar con más gente. Pero si la hubiéramos dejado ella hubiera absorbido más todavía. Entonces era...Yo para mí, una primera necesidad,. No porque salvara el curso sino porque ella se sintiera bien con lo que estaba haciendo, porque no se agobiara. Y tuvimos varios porque la médico del colegio, también puso problemas. Incluso fue a hablar con el pediatra, cuando empezamos todo el trámite éste al principio del tó. Ella estuvo un díaaa en el pediatra y le dijo que quería que le hiciese el pediatra un papel, un certificado de que MMM no podía tener visitas. Por lo tanto, no podía ir ningún maestro de apoyo a la casa a atenderla, ¿no? Y ahí si me enfadé yo un poco con la directora. Hubo un poquillo ahí de roce, porque yo llegué un día al pediatra yyy, y ¡claro! MMM, incluso las inyecciones que le ponían, sacarle sangre para un control, lo más normal del mundo,... Ella no iba al centro de salud absolutamente para nada, entre otras cosas porque allí hay muchas infecciones y muchas cosas. Entonces me, yo llamaba al pediatra por teléfono: ¡mira que le toca hoy sacarse sangre! Y él me mandaba al practicante a mi casa. Y entonces llego al pediatra, con no se si fue con el niño o con la niña. Con los otros y me dice el pediatra: ¡Hombre a ti te quería ver yo!. Digo ¿qué es?. Dice: me, me haces que te mande al practicante a tu casa a sacarle sangre a MMM ayer y luego mandas a la niña a la escuela. ¿MMM en la escuela?. Sí, de hecho hoy está en la escuela, MMM. Digo

mira: llámala por teléfono que MMM se ha quedado en mi casa. ¡Vamos como no se haya ido después de venirme yo!, MMM está en mi casa. Es que quiero que la llameas porque como sabes el teléfono, que me llamaba muchas veces para preguntar por ella y eso,. Digo: ¡es que la llames por teléfono que MMM está en mi casa! Pues es que se acaba de ir la médico de la escuela y me ha dicho que MMM está asistiendo a clase. De hecho hoy está en clase. Y hoy mismo le habían sacado sangre a ella en mi casa. Entonces es absurdo que si ella puede ir a clase no venga aquí a sacarse la sangre. ¿no?. Y entonces pues tal y como yo salí de allí, me fui al colegio y ¡bueno!: ¿qué pasa aquí? Digo: ¿dónde está la médico, que me diga a mí cuando está mi hija en clase hoy?. ¿Bueno es que quiero que me lo diga a mí a la cara! No dio la cara, para nada. No volvió mas a clase, en todo lo que quedaba de curso. Y ahí estuvimos un poco enfadados con la directora porque es que un mes antes deso, pues estamos tramitando lo de la videoconferencia. Y venga tramitar papeles y aquí como si lo echáramos en un pozo vacío, ¿no? Y ya un hubo un momento en el que fui al colegio y me encuentro el expediente de MMM con unas letras de rotulador encima: nulo. Un rotulador rojo. Entonces yo le pregunto a la directora que quién ha puesto ahí nulo que porqué esto no se está moviendo. Entonces si yo estoy yendo a Graná y estoy haciendo las cosas y luego del colegio no salen porque yo tenía que ir allí pero la solicitud se presentaba en el colegio. Entonces si yo te presento el papel aquí y no sale de aquí, ¿paqué estoy yendo a Graná a buscar la vida? Y me dice que no sabe quien lo ha puesto. Y digo ¿cómo?, ¿la directora del colegio no va a saber quien ha escrito eso ahí? Digo eso ha tenío que ser: la directora, la secretaria o la médico. ¡Otro no ha podido ser! Porque son los tres que llevan los papeles. ¡Nadie sabía quien lo había escrito! Después ya sí me enteré, quien lo había escrito.

X.- ¡Bueno!

E5.- Pero no viene al caso el tema, ¿no? Pero que pusieron un poco de...Nos ponían la zancadillas.

X. Pero ¿ha habido una evaluación? Es decir: ya que había impedimentos, tas reticencias iniciales iniciales, valorásteis el resultado, o no encontrasteis resultado, ¿Habéis comentado si no de manera formal, de una manera mas o menos informal?

E5. Sí, después ya las cosas se fueron solucionando. Es más, después cuando el año pasado menos, menos porque ya te digo la directora estaba un poquillo traspuntailla conmigo. Seguíamos siendo amigas, seguíamos siendo vecinas, pero digamos no aprobaba lo que yo hacía, ni yo aprobaba lo que hacía ella. Pero este año, cuando lo está viviendo más de cerca porque su marido es profesor de MMM. Entonces él le cuenta cómo MMM trabaja, cómo es la primera de su clase, cómo supera a todos los demás, Y entonces ella me dice es que AAA me cuenta que..., es que Antonio me dice que. Digo es que si el año pasao no hubiera habido el primer escalón, ahora no estaría en el segundo. Porque no hubiera podido tirar. Y ahora sí lo acepta. Ppero el año pasado nos hizo un poquillo la zancaílla.

X.- Por parte de otros compañeros , ¿de otros docentes que fueron reticentes también? ¿no ha habido ninguna valoración?.

E5.- No por parte de otros docentes, ya te digo, el de, el profesor de inglés.

X.- Con la maestra tutora ¿habéis valorado también...?

E5. La tutora fueee un pilar grande, con ella. La anterior, laaa

X.- Estamos hablando de..

E5.- Del año pasao.

(Avisa el final de cinta)

X.- Estamos hablando de que...

E5.- De la tutora

X. De sí con la tutora ¿habéis evaluado...?

E5.- Sí, la tutora ha sioooo el pilar principal. De aquí, sin ella nada hubiera sio posible. Ya ee, de hecho, anteriormente, la tutora que tuvo antes deee, de esta fue mucho porque la empujó mucho . Tuvo ahí un, un interés con ella bastante grande.

X.- Estamos hablando cuando MMM ¿necesitaba ayuda óptica?

E5.- Exacto. Porque cuando a ellaaaa le hacían las fotocopias ampliás y eso, era la primera que fue doña DLS. Fue el pilar principal porque fue la que se encontró con el problema de lleno. Porque III se encontró el problema ya hecho. Cuando la conocía era así. Pero la otra tutora empezó con ella bien y empezó a ir a peor . Además como la tuvo tres años seguíos, pues fue viendo el cambio. Fue experimentando el cambio y sufriendolo con ella, digamos, ¿no?. Y se encontraba los problemas, intentaba ponerles soluciones. Y lo hizo bastante bien. Luego llegó III. III, se encontró ya con el problema hecho. Pero, pusoo todo. Puso todo de su parte porque ella en cuanto a explicaciones, ya te digo, se inventó estra estrategias de todas formas para ayudarle. Ella venía a mi casa aaa...Quedamos en que iba a venir dos horas. Rara era la tarde que no estaba tres, cuatro horas allí. Nunca tenía prisa de irse. Llegaba, muchas veces se tenía que ir porque llegaba el de, la informática y....

X.- ¿Se pisaban el tiempo?

E5.- ¡Nada! Tenía una hora entre la clase de ella y la clase del de la informática pues para bajar a merendar y eso. Y se la tragaban con la clase de ella. Luego, mmm, también emotivamente había tardes que llegaba y estaba tres, cuatro horas en mi casa y no abrían un libro.

X.- Sí.

E5. Y les explicaba pues de lo que hacían los demás niños, de lo que hablaban de ella, de las notas que tenían. Deee tú a tú.

X.- ¿De la vida del...?

E5.- De charlas, de...

X.- ¿De la vida propia de la escuela?

E5.- Exactamente. Le traía, digamos, de fuera lo que a ella le faltaba, ¿no?. Incluso han hablado, pues, de los famosos, de ella misma, consultas deee, de sexualidad, de cosas de los niños, de... ¡Ella le ha hablado de todo! Ella ha tenío, digamos, le ha dado clase de la escuela y psicológicamente también le ha ayudado mucho. Y ha estado siempre disponible para todo. Y está , ¡claro!

X.- Entonces III ¿la maestra ha salido satisfecha? Ya no de su aportación, sino de la alternativa educativa que se le ha dado a MMM.

E5.- Yo pienso que sí. La maestra, de hecho, el año pasado hubo varias cosas en las que bueno yo le llamé un poco la atención entre comillas. Porque había un viaje al que querían ir todos los maestros y sólo podía ir uno. Lo sortearon y le tocó a ella. Y entonces ella se lo dio al maestro de educación física. Dice.¡toma, ves tú porque es jueves y yo el jueves voy con MMM! Entonces yo le dije a ella que no tenía que haber hecho eso, que se tenía que haber ido al viaje porque con un día mas y un día menos de clase MMM iba a ser lo mismo. Y dijo que no, que ella ganaba más como persona. Estando allí con MMM, se sentía más realizada y le gustaba hacer aquello. De hecho este año está allí, en Cádiar, por MMM. Si no, yo sé que no estaría allí. Le dijimos si se quería quedar. Ella dijo que sí. Ella tenía otros planes,. nosotros sabemos que tenía otros planes. No los reconoce, pero lo sabemos. Tiene a su madre sólo en Galicia, ella su idea es tirar para arriba. Luego su hermana vive en Arcos de la Frontera y ella siempre pide para la parte de Cádiz. ¡Claro!, para irse cerca de su hermana. Y este año ha pedido en primer lugar Cádiar. Y nosotros hemos insistido con delegación y todo, pero porque ella....

X.- Bien ¿pero ella valora la alternativa?, ¿la ha visto positiva?
E5.- Ella sí. Yo creo que sí ¡vamos! Ella tendrá su opinión ella, pero.
X.- Bien.
E5.- Pero yo pienso que ella se ha sentido realizada también haciendo ese trabajo.
X.- Lo ve positivo. Vamos a hablar de ¿cómo se evaluó MMM?
E5.- Bueno pues se evaluó...
X.- Sobre su evaluación, ¿cómo había
(Suena el móvil, Interrumpimos la grabación)
X.- La evaluación, ¡venga!
E5.- Pero ¿que digo de eso?
X.- Pues
E5.- Lo que...
X.- Pues ¿cómo se ha evaluado MMM?
E5.- Con ¿los exámenes y eso?
X.- Con los exámenes, su rendimiento. En fin: el acceso, la forma,...
E5.- El rendimiento, según los profesores ha sido bastante bueno, durante el año pasado. De hecho se le va notando este año, porque el nivel que lleva es superior al de los demás niños. Le temíamos aaa, en cuanto al cambio de colegio pues el cambio de un colegio a un Instituto y el cambio de que digamos que ella saltó de quinto a primero. Porque sexto no estuvo en la escuela, ¿no?. Entonces, pues no es lo mismo que te expliquen las cosas para ti solo, para una persona sola. Cada maestro de una asignatura para ti solo, que te lo expliquen en la clase y tú tengas que cogerlo. Y lo explican para todos. Entonces le temíamos un poquillo a eso. Que fue por lo que nos valoramos, quizá de que hubiera repetido. Pero la tutora lo desestimó total, desde primera hora porque decía que todo el trabajo que había hecho la niña, no era para ahora repetir, ¿no?. Que ella lo había superado el contenido. Pero en fin, laa, ella hizo los exámenes. Los de, lo temas que le daba la tutora con ella en la casa. Sí, a ella le traía un disquet de su casa con el examen hecho, Porque ya ella no sólo trabajaba las horas que tenía con MMM allí. Ella en su casa le preparaba el trabajo a MMM. Incluso le hacía los resúmenes para estudiar, la tutora. .
X.- Sí, sí.
E5.- Le ayudaba mucho más de lo que es las horas que venía a mi casa.¿no?. Ella se llevaba a su casa los libros y ella le hacía los resúmenes. Le facilitaba mucho trabajo. Y entonces le traía un disquet con el examen, se lo ponía y ella se venía pues a hablar conmigo, o lo que sea. Nos sentábamos allí y nos tomábamos un café y mientras MMM sólo hacía su examen. Y tampoco se lo corregía en el momento. Se lo llevaba igual que los demás niños para que estuviera más, mas normalizada la situación en cuanto a la niña ¿no?. Yyy, y así hizo todos esos. El de matemáticas, por ejemplo, lo hacía con la maestra de matemáticas que le iba pasando las preguntas a Braille. Y delante de la maestra que les explicaba matemáticas. Pero lo que es corregirlo y ponerle nota se lo ponía la tutora en su clase, ¿no? Como cogía todos los exámenes de matemáticas de los demás, uno de ellos era el de MMM. Lo hacía delante de las otras dos profesoras, pero corregirlo lo corregía la tutora porque los demás también. Los de inglés los hacía allí en la casa con la tutora y ella misma se los daba al profesor de inglés. Pero hizo dos nada más creo y uno todavía no sabemos la nota. Uno sí lo corrigió, el otro...
X.- Pero al final, ¿sí la evaluó?
E5.- Al final la evaluó Alicia. No la evaluó él.
X.- ¿No la evaluó él?

E5.- El no. Hizo los exámenes con él uno no nos llegó ni a dar la nota, el otro sí. Y como no tenía mucho interés pues al final ya III la evaluó lo que sabía de inglés y ella le puso la nota. Porque noooo...

X.- ¿Los procedimientos prácticamente entonces han sido los mismos que el resto de los niños?

E5.- Sí y les ha hecho los mismos exámenes que los demás, con las mismas preguntas que los demás y luego sólo que los ha hecho en otras condiciones, ¿no?

X.- Bueno ¿en otro tiempo?. En este caso, si..

E5.- Las ha hecho...

X.- En este tiempo ¿era en tiempo distinto? al que mientras que estaban los otros el examen. ¿no?

E5.- Y los ha hecho sola. los demás los han hecho en la clase con todos. Pero que el examen era el mismo que el de los demás.

(Se hace un respiro y una parada)

X.- En MMM han intervenido muchos, bastantes profesionales. Me has hablado de varios ya, a lo largo de la entrevista. ¿La coordinación entre ellos? ¿Se pisaban unos el terreno a otros? ¿Se contradecían?. O se.,

E5.- No.

X.- ¿O han sido parcelas tan diferentes que ..? [[

E5.- Han sido parcelas diferentes, pero todos estaban muy dispuestos aaa a lo que estaban haciendo y bastante coordinado unos con otros, ¿eh?. Ya te digo, coincidimos en la hora de la profesora de matemáticas con las horas en las que los niños estaban dando matemáticas para no perderse otra asignatura. Les hacía los exámenes la maestra de matemáticas, pero los corregía su tutora como la de los demás. La maestra de la ONCE primero venía los martes y luego lo cambió a los miércoles porque los miércoles tenían educación física los demás. Y entonces, en esa hora, no le molestaba a la tutora, no le perdía una hora de videoconferencia. O sea, que todo estaba mas o menos.

X.- ¿Estaba coordinado?

E5.- Coordinado para molestar lo menos posible.

X.- Allí también el agente coordinador ¿la tutora, no, fundamentalmente?

E5.- Sí, ella era la principal. ¡Bueno! Ella y CCC. CCC también - la de la Once - también varió mucho las cosas en favor de que las cosas fueran mejor.

(Entran y dan un aviso)

E5.- Estamos hablando de CCC, de...

X.- Hemos hablado antes de la parte afectiva. De MMM y de los niños. ¿Tú crees que se ha habido alguna lección sobre valores, solidaridad, en la experiencia?

E5.- Hombre yo creo que sí. Yo creo que ahí está bastante demostrado no lo que en el momento en que los niños han tenido contacto con ella, ha sido cuando se han solidarizado mas con que ella estaba enferma, con que la han visitado más, se han acordado más de ella, han estado más pendientes de ella. Cuando ellos no tenían contacto, pues las que eran más allegadas a ella sí se acordaban. El resto para ellos MMM no estaba.

X.- Otro tema que ha salido también el... Hemos estado hablando de que había algún problema por parte del centro, a la experiencia. ¿Pero por parte de la administración educativa, Inspección, Ordenación Educativa?

E5.- ¡Noo!

X.- Has hablado antes de ZZZ, que es la jefa.

E5.- Sí ZZZ, a míii, en lo que lo poco que la he conocido, me ha dado bastante facilidad para todo. Por los demás de administración, tampoco ha habido ningún problema. Lo único es que las cosas han ido más lentas de lo que hubiéramos querido, ¿no? Porque ha

habido problemas pues económicos o de otro tipo. No se, de confusiones entre ellos también. Que hubo ahí alguna confusión, que entorpeció un poco el trámite. Pero problemas de poner problemas a lo que se estaba haciendo no. Ellos mas o menos lo han hecho todo bien.

X.- Bueno vamos a ver. Me has expuesto antes que una de las, de los aspectos que más resaltan ha sido la coti, la cotidianeidad. Es decir el día a día en MMM. Pues levantarse, el arreglarse, ¿no?.

E5.- Jí, jí.

X.- ¿Todo eso?

E5.- Sí ella, hombre, ha sido una niña, es de por sí una niña muy coqueta que le gusta mucho arreglarse y presumir y eso como todas las niñas de su edad ¿no?. Pero que en cuanto a eso, pues sí. Muchas mañanas ella se subía a hacer los deberes y algunas mañanas por no perder el tiempo se subía en pijama y estaba allí escribiendo y eso. Ahora ya, cuando tenía la videoconferencia pues ¡claro! Ella tenía que dar una presencia a sus amigos. De hecho en algún caso, ella pues, cuando se le cayó el pelo... Yo le decía: ¡ponte el gorro para que no te vean sin pelo, para que no te vean tan rara! Iba a ponerse los auriculares, esos para que para escuchar y le molestaba el gorro porque se le tapaba los, los oídos y no podía hablar. ¡Ah! esto me lo quito yo y me pongo los auriculares, que yo tengo que estar en lo que estoy. ¡Que me da igual como me vean! ¡Que yo nooo, no oigo!. Entonces ella estaba muy pendiente aaa, a escuchar a los demás y a que los demás entendieran lo que ella.

X.- Y ¿habla de lo cotidiano?, ¿de lo...?

E5.- Exactamente, ¡pasaba ya! Llegó un momento en que pasaba de lo que era la imagen. De que ella no quería dar una imagen de una niña muy puesta, ¿no? Sino que ella lo que quería era que ellos vieran que ella seguía el ritmo de ellos y sabía lo que, lo que ellos estaban haciendo.

X.- Otra parte que hemos mencionado es un poco que ha compartido valores de la clase. Es decir lo que iba surgiendo, ¿no?. ¿Se iban explicando en los mismos temas?

E5.- Ahí por ejemplo, el año pasado pueees había clases en las que eran muy participativas ¿no?. Por ejemplo les mandaba: ¡hoy os tenéis que aprender pues las capitales de Europa! Fue uno de los días.. ¡Mañana los voy a preguntar!. Pero las preguntaba no por escrito ni nada, sino sobre la marcha. (Achús. Un estornudo.) Perdón. Sobre la marcha decía: ¿la capital de Francia?, o ¿la capital de España?, o ¿la..? De donde fuera ¿no? Y la preguntaba esporádicamente. Entonces pues lo mismo le preguntaba a A, que a E. o a MMM. Y ella participaba igual que los demás. Ahí si hubo.

X.- Bien. Ella tuvo algunas implicaciones, mmm, sociales, ¿la experiencia? ¿En la, en otras familias? ¿Se han comentado? A nivel de la calle ¿ que tú te hayas enterado?

E5.- ¡Sí! Yo por ejemplo, la niña esta que te digo que tiene problemas. Ya es diferente problema, ¿no?. No, ¿no tiene nada que ver? Pero la madre, por ejemplo, vino a preguntarme ¿no?, ¿cómo habíamos nosotros movido esto, porque ella necesitaba ayuda para su hija?, ¿no? ¿Qué podría hacer ella? Entonces yo le dije que no sabía el caso. Si fuera el mismo caso que el mío a lo mejor sí. Pero en el caso, pues digo ves a Delegación y pregunta y entérate a ver. Me pidió hablar con la maestra de la Once, a ver si ella le podía aconsejar porque yo le dije que la maestra de la Once había sido la de la idea, ¿no? ¿la de la idea!, ¿no? ¡ La que!... A ver si ella le podía aconsejar, si había alguna organización o alguna cosa donde ella pudiera recurrir. Pero ya ella, cuando vio el movimiento que había en el pueblo con MMM, pues quiso traérselo a su terreno ¿no? ¡Cogerlo para su hija!. Lo que pasa es que no le sirvió porque el caso no era ni parecido, ¿no? Pero sí lo intentó. ¡Sí!

X- Y ¿luego a nivel de otros, de...?

E5.- Y a nivel del resto del pueblo, ¡pues bueno! ¡Todo el mundo! Es un pueblo muy pequeño, todos nos conocemos, ¿no?. El día por ejemplo que se instaló la fibra óptica pues hubo que tocar en varias casas. Pues para pedir permiso para pasar el cable por la puerta. Pues sí, para MMM, digo lo que le haga falta que...En fin que hubo mucha disponibilidad y todo el mundo...

X.- Bueno, vamos a ver si podríamos enumerar o describir ll ¿cuales serían los problemas a solucionar si se repitiera la experiencia?

E5.- Suponiendo que fuéramos a hacer lo mismo ¿no?

X- Suponiendo que fuésemos a hacer lo mismo y para que se evitaran dificultades.

E5.- Hombre, yo lo primero que yo ooo suprimiría, si tuviera ahora ya arreglado lo que ha pasado, sería el tiempo. Perdimos un tiempo que era de oro, ¿no? Porque ahí estuvimos durante muchos meses ,o sea...Estimo que en parte, pues lo que me dijo Juan de Dios, tenía su parte de razón, ¿no? . Era mucho dinero para poco tiempo, ¿no?. Pero tampoco era cuestión de hacer la niña repetir curso para amortizar ese dinero, ¿no?. Hay que valorar también las cosas según son. Que él me dijera: ¡bueno que repita curso y amortizamos lo que hemos hecho! Y ella va a ir mejor preparada al Instituto. Síii, pero está demostrando ahora, este año que ella iba muy bien preparada De hecho es la primera de su clase. Pues eso es porque llevaba base. Si no, no lo hubiera podido hacer. Peroooo ¡claro! yo entiendo que tres mil euros para un par de meses era mucho dinero. Pero el problema está ¿en qué pasó ahí? Ahí hay una laguna quee: ¿porqué?.

X.-. Bien ¿y el problema técnico?

E5.- Ese es el problema principal, ¿no? Que, que fue, pues que se retrasó mucho todo....

X.- ¿Qué otros problemas?

E5 -Y otros problemas, pues bueno, yo creo que...

X.- ¿Otros inconvenientes?

E5.- Un poco de información

X.- ¿ Información?

E5.- A los maestros que se negaron aaa.... Al maestro de Inglés, por ejemplo, que no nos entendía. Yo creo que le faltaba información, le faltaba como le dije en alguna ocasión, a la directora: ¡Le falta que tenga hijos! ¡Y sepa lo que un padre tiene que hacer por un hijo!, ¿no? Y el nivel técnico pues ese ordenador que no acaba de llegar. Que todavía estamos este año con un ordenador que tiene la mitad linux, la mitad windons. Que tengo yo que ir por la mañana a llevarla y a encenderle el ordenador porque el programa que habla no habla hasta que no entra en Windons. Pero es que hay que entrar en windons primero. Entonces tengo que irme diez minutos antes, encenderle el ordenador. Que, seleccionarle windosn para que entre. Entonces es...¡A mí no me importa hacerlo!, ¡es mi hija!, ¿no? Pero entiendo que sería muy fácil que eso estuviera evitao ¿no? Porque hoy voy a llevarla. Cuando haga mejor tiempo y eso si - según los de la ONCE le van a enseñar a ir sola- v a necesitar que alguien se lo encienda cuando esté allí. A mí no me importa, porque soy su madre. Pero a lo mejor - que esté llamando todos los días a una persona para que le encienda el ordenador. Pues ya molesta un poco ¿entiendes?. Y luego el problema que hubo con el sonido, con...Todo eso venía de los mismo. Fue el ordenador y los medios que nooo, no eran los apropiados.

X.- Si tuvieras que calificar la experiencia, ¿Cómo la calificarías independientemente de que el efecto...?

E5.- ¡Bueno! Independientemente de que llegó un poco tarde y de los problemillas que tuvo yo laaa, la calificaría como muy buena.

X.-¿Conoces otras situaciones en las que, en las que, mmm, pudiera extenderse esta experiencia?

E5.- Sí, Yooo, bueno, casos puntuales, puntuales pues he visto algunos aquí en el hospital. Incluso en Madrid en el hospital de la Paz. Que, que es donde nosotros estamos yendo, también he visto...porque allí, ¡bueno! nosotros paramos en un sitio donde sólo se hospedan padres con niños en el hospital.

X.- ¿Oncológicos?

E5.. No son oncológicos.

X.- Bueno, sí ¿ingresados...?

E5.- No es en los pisos que tiene la Asociación Española contra el Cáncer. Es un casa de monjas donde sólo - cobran muy poquillo- y sólo cogen a padres que tienen los niños en los hospitales.

X.- Sí, sí

E5.- Entonces allí ves casos, pues de todo. Unos son oncológicos, otros tienen otros problemas. Yyy normalmente los que van allí son niños con problemas grandes. ¡No! Allí no mandan a un niño para operarlo de una apéndice.

X.- Sí, si.

E5.- Entonces allí ves niños que se han saltado un año, dos años de clase. Y que ¡es tan fácil que lo pudieran hacer desde allí mismo! Porque lo que ella ha hecho si nos metemos en la ADSL -como se está haciendo este año y eso - pues desde allí mismo, desde Madrid podría al....

X.- ¿Continuar?

E5.- ¡Claro! Y los ves, pues, que pierden la gana de hacerlo y todo. Allí hay una escuela también en el hospital, pero la dedican más a hacer manualidades y no a lo que es hacer materia de la escuela. Entonces se van quedando atrás.

X.- Sí si.

E5. ¡Y sí! ¡Conoces muchos niños que..! Que dices: ¡bueno, no es... que lo necesitan!

X.- Conocías, creo que lo has dicho, pero ¿comocías que esta experiencia se haya llevado en algún otro sitio?

E5.. Yooo, la primera que tuve idea, que fue CCC la de la ONCE, me comentó que se había hecho en Sevilla. De un hospital a un colegio. Pero para beneficiar a todos los niños de un hospital con un colegio. Para un niño sólo creo que no. Yo, ¡vamos! Yo por lo menos no lo se.

X.- Bien, muchas gracias. Esta entrevista se ha hecho a la madre de MMM, el día veinte de Febrero del dos mil cinco.

E5. Pues muchas gracias y espero que sirva para algo..

ANEXO VI

ENTREVISTA 6

(E6)

- Fecha de la entrevista: 7 de Marzo de 2.005.
- Lugar de la entrevista: Hospital Materno Infantil. Granada.
- Duración de la entrevista: 1h. aprox.
- Entrevistador: X (Doctorando)
- Identificación-Clave (entrevistado/a): E6.
- Campo profesional: Alumna.
- Implicación – Participación en la experiencia: Alumna protagonista y destinataria de la experiencia e innovación educativa que analizamos
- Observaciones y peculiaridades: No cuenta con formación previa, en el momento en que se considera como alternativa escolar desde la situación creada.

X.- Vamos a proceder a hacer la entrevista a la alumna objeto de atención educativa a través de videoconferencia a causa de su enfermedad.

Buenos días, MMM.

E6.- Buenos días.

X.- Vamos a ver, ¿me puedes contar tu proceso?, ¿cómo empezaste toda esta historia?, ¿de la enfermedad?.

E6.- Sí. Pues empecé mmm a no ver bien y empezábamos, mi madre, porque yo leía en los libros y la vista se me cansaba. Entonces mi madre empezó a hacerme resúmenes del tema con letra grande. Y entonces yo ya los leía y no, no se me cansaba la visión.

X.- ¿Y podías seguir tu ritmo de clase en esos?

E6.- Sí. Sólo que mi madre me tenía que hacer los resúmenes.

X.- Bien y respectoooo mm a ¿cuando ya se complica un poco más la cosa?

E6.- Pues entonces ya tenemos contacto con la ONCE. Y me traen un atril, una lupa y un telescopio.

X.- ¡Ah! Y tú ¿como te sentiste con esoos, con esas ayudas?

E6.- ¡Pues hombre!, para miiiiii necesidad pues muy bien, pero luego para la vista de los demás pues también muy bien porque todos se sorprendían por las cosas que me traían. Todos querían mis cosas, todos querían probar lo que me traían.

X.- Y ¿empiezas a tener alguna dificultad? Umm ¿con los compañeros, por tu problema de vista?

E6.- Empiezaan los insultos: ¡cegata!, etcétera, etcétera. Yyyy de algunos compañeros pues me discriminaban y me insultaban. ¡Total! que pasaban de mí, como diciendo: ¡ua, no ve pues ni caso!

X.- Bueno, entonces, eso, terminas el curso con esas ayudas. Es decir, empiezas el curso

E6.- Sí, sí

X.- Desde una forma y terminas con más necesidad de ayuda.

E6.- Sí.

X.- Óptica para ver, seguir tu ritmo: hacer los deberes y demás, ¿no?

E6.- Empecé también con fotocopias ampliadas y todo eso.

X.- Muy bien. ¿Cuándo se vuelve a complicar otra vez la cosa?

E6.- Pueees cuando mmm, ¡a ver, a ver! (Se pone un poco nerviosa, hay que parar)

X.- Entonces m, te vuelvo a preguntar: se termina el curso y ¿qué pasó al siguiente?

E6.- Pueees que no pude asistir mucho a clase porque estuve en Madrid, op, haciéndome operaciones y y. Y entonces, pues, al salir de la operación, pues salí viendo algo menos. Y me hice varias operaciones y en la última que me hice perdí la visión.

X.- Y entonces ya ¿qué sentiste?

E6.- Pueeees , ¡uff! , que estaba perdía.

X.- ¿Qué estabas perdía? ¿Yyy?

E6.- (Mientras esto responde se ha sonrojando y parpadea más). Síii, me sentía no séee, como un muebleee, no sée. Mu rara. Me sentía como un mueble, que no iba a poder hacer mi carrera. Queee sí, ahora sin ver no podré seguir mis estudios porque a mí me gustaba much. ¡Bueno!, me gusta mucho estudiar. Y entonces, pues, yo decía: ¿Y ahora cómo estudio yo?, ¿y ahora?. No sé, me sentía perdía. Y mi madre me ayudó un poco a salir de de de ese lío. Pues diciéndome queee mm, que tú tranquila, que la ONCE te ayuda y diciéndome todas esas cosas, pues ya se me quitó un poco.

X.- Pero ¿no se te quitaba del todo?.

E6.- Del todo no.

X.- Porque tu angustia mayor ¿cuál era?

E6.- Perder el roce con mis compañeros y no poder ir a clase.

X.- Esa era tu máxima angustia ¿no?.

E6.- Hombre, ¡y no ver!

X.- Y tú cómo, ¿cómo pensaste que podías seguir estudiando, en esos, el momento en que no ves?

E6.- Pues

X.- Todavía no ha empezado el curso.

E6.- Yo pesaba, yo pensaba que, digo pues la ONCE sabrá lo que tiene que hacer conmigo, porque yo me encontraba (se sonríe) en esos momentos perdía. Me lo que es la escuela yo me encontraba perdía. No podía, lo que tenía que hacer, no sabíaa

X.- Estamos hablando del verano, ¿eh?

E6.- Íímm.

X.- Muy bien. Cuando llega Septiembre a Granada y hubo un nuevo cambio, porque ¿tú venías del hospital de Madrid?

E6.- ¡Claro!.

X.- Y te dicen que tampoco puedes ir al cole.

E6.- (Un gran suspiro) ¡Fufff! ¡fufff! Me puse eha (mueve la cabeza, se le saltan las lágrimas) Me puse echa una furia. Yo quería ir al colegio a toda costa, porque me gusta mucho (baja la entonación) ir al cole, con mis compañeros y todo. Y me puse como una furia, pero, mm lo primero dicen que es la salud. Digo, pues bueno será (sonríe). Pero ...

X.- Pero ¿cómo te sentías?. Eso es ya de una manera convencida, pero ¿cómo te sentías?

E6.- Pues me sentía mmm muy enfadada. Yo quería ir, yo no quería ir, quedarme en mi casa. Y digo yo ahora ¿qué hago yo en mi casa todos los días encerrada? Y mmm, ¡no sé, no sabía cómo reaccionar! Si enfadarme o no enfadarme. Y al final ya me convencieron.

X.- Pero tú por dentro ¿cómo estabas? No sabías cómo reaccionar ante la gente, pero tú por dentro ¿cómo estabas?

E6.- Por dentro pues mal. Hombre mal mal no puedo. Pero que no estaba como siempre. Estaba un poco decaída.

X.- ¿Qué fue lo peor que te sentó, entonces, de todo este proceso?

E6.- Hombre, lo primero es la visión, pero mmm, porque perder la visión es un palo gordo. Pero lo que es ir a la escuela también me sentó mal.

X.- ¿Entre las dos cosas?

E6.- Entre las dos cosas, pues hombre ¡la visión, la visión! Porque la visión perderla es un buen palo. Eso lo puedes superar porque yo siempre he vivido con la esperanza de recuperar la vista yyy

X.- Y ¿vives?

E6.- Hombre y vivo, ¡claro! (sonríe claramente) .. Jimm Y entonces pues mmm, la escuela pues ya iré a la escuela. Y además un día, ¡ya habrá cualquier manera!. Yyy queee se podía aplazar la vista. A ver si me entiendes, queee se dejaba a un lado porque yo siempre he vivido con la esperanza que algún día me iba a levantar viendo. Y entonces pues, lo de la escuela fue lo más me afectó. Así, de frente. Sin pensar en lo de la visión, lo looo ...

X.- Te afectó mucho dices, ¿no?

E6.- Sí me afectó.

X.- Lo otro, lo ibas asumiendo. Pero ¿esto?

E6.- Sí lo iba asumiendo, pero esto me sabe mucho

X.- Ya que, ya que pasa. ¿qué te sentías ¿cómo? Ya un poco

E6.- Me sentía hecha un mueble.(Suena el chirrido de la puerta. Entran a recoger una bandeja: (No hay bandeja de. Perdón)

X.- Te sentías un mueble. Un mueble ¿qué significa?, ¿algo ahí quieto?

E6.- ¡Un mueble! Porque no podía hacer nada y me sentía un estorbo. No sé. Que me iba a molestar a mis padres, todo el día metía en la casa. Queee ¿no sé!

X.- Bueno, y ¿cómo ves, cómo se te empieza a abrir un camino sobre las posibilidades de ir de continuar tus estudios, de continuar?

E6.- Pues cuando mis padres ya me compraron un ordenador, me compran un ordenador y entonces, pues, ya empieza a venir una maestra de apoyo del colegio. Entonces ya pues, iba saliendo del, yo iba por lo menos saliendo de la actitud un poco.

X.- Es decir que te sirvió de ayuda ¿el contacto con la escuela?, ¿aunque sea a través de la maestra?

E6.- Aunque seaaa a través de la maestra. Entonces pues pensaba aaa poner aaa enseñarme clases de informática, para yo poder manejar el ordenador pa cuando me pusieran la videoconferencia.

X. ¿Pero eso?, no me has dicho nada de la videoconferencia. ¿Qué es eso?

E6.- La videoconferencia es porque mi ordenador se puede conectar al de la escuela y yo puedo relacionarme con mis amigos.

X.- Bien, vamos por partes: Llega la maestra de la ONCE, pero la maestra, perdón la maestra de apoyo.

E6.- Ujúm.

X.- que atiende en casa.

E6.- Sí.

X.- ¿No?

E6.- Sí.

X.- Y ¿qué, qué pasa?, ¿qué ella te dice que te vas a conectar con la escuela a través de ordenador?

E6.- Mmm, nooo. Ella no me lo dice. Mmm mm es mi madre que lo comenta con mi padre yyy entonces pues yo escucho las conversaciones y le pregunto a mi madre. Digo: ¿qué es eso de la videoconferencia?. Entonces ya ella me lo explica un poco.

X.- Bueno. Ahora vamos a pasar al tema de la videoconferencia, pero antes me interesa mmm que me cuentes ella ¿cómo te sentiste tú ya cuando empiezas aaa a tener contacto con la escuela a través de la maestra de la escuela que va a tu casa?

E6.- Umjúm.

X.- Tú ¿la conocías?

E6.- Eeem. Sí. La conocía de antes. Y también mmm viene una maestra, la tutora de sexto, queee, ¡vaya!, desinteresadamente viene a mi casa a darme clase. También por la tarde.

X.- Bueno, pero vamos a hablar primero entonces de la atención. Entonces te van a atenderte a la casa tanto la maestra de la escuela, como tu tutora

E6.- Uummm

X.- ¿No?

E6. Sí.

X.- ¿Cómo te sientes cuando tú ya empiezas a tener relación - otra vez ya - con tu mundo escolar, con los mundos, el mundo de los estudios?

E6.- Pueees me siento algo mejor. Claro porque ya sentía que iba al mismo ritmo que los demás. Ella decía mira: hoy hemos hecho estos deberes. Estos y estos. Y entonces yo los hacía y al día siguiente venía a corregírmelos. Y entonces pues yo ya me sentía un poco metida en el hilo de la escuela.

X.- Yyy ¿qué sabes entonces de tus compañeros!

E6.- Pues mis compañeros. Mis dos o tres máaas amigos o así, más acercáos pues siguen viniendo a verme. Nunca dejaron de venir a verme, ¡claro!. Pero los otros ya no

venían a verme. Los primeros días el buummm de MMM, ¡que no viene a la escuela!, ¡vamos a ir a verla! Pero luego ya

X.- Se pierden las relaciones.

E6.- Se olvidó, se olvidaron de MMM. (sonríe)

X.- Y tú que com, ¿cómo sabes cómo van en la escuela, de sus inquietudes?

E6.- Pues porque me lo cuentan mis dos o tres amiguillas y mi tutora de sexto, ALL.

X.- ¿Te va poniendo al día?

E6.- Ella me va contando que si ha castigado a este, que si ha dicho aquello. Umm, todo eso. Me va indiciendo cosas de la clase. Y laaa dema, laaa de apoyo, ALL, mmm me dice también cosillas. Dice: ¡anda que los de tu clase!, ¡no van a escarmentar nuca!. (echa una sonrisa) , cosillas así muy picaíllas, así (la sonrisa se agranda), muy graciosa.

X.- Y a ti, eso ya te.

E6.- Eso ya a mí ya, pues me alegra mucho porque yo ya sé información de mis compañeros, a mí. Yo lo que más me gustaba era estar con mis compañeros.

X.- Se puede decir que tú lo que temías era mucho el aislamiento de estar en tu casa.

E6.- Mmm ¡no tanto! Ummn porque al contármelo y vení mis amigas aquí, pues yo no echaba de menos tampoco a los otros. ¡Hombre!, se echan de menos pero no tanto. Al venir uno o dos, pues es como si vinieran todos.

X.- Cuéntame eee, lo de ¿cómo descubres tú lo de la videoconferencia y qué te supone a ti?

E6.- Pues lo descubro un día que estábamos hablando en la hora de almorzar, pues estábamos almorzando y se lo estaba contando mi madre. Y dice que educación le iba a poner esto, la videoconferencia, payá, pacá. Y digo mami: ¿y eso qué es?

X.- Eso, tú no, tu no conocías lo que era ¡no?

E6.- Nooo, yo no sabía.

X. Y ¿qué te ...[

E6. - Yo sabía muy poquito de informática.

X.- Y ¿qué te explica?

E6.- Y entonces me dicen que es un cable, que se le enchufa a mi ordenador y que se conecta también con la clase y entonces yo ya puedo ver y oír a mis compañeros. Ver entre comillas, ¡claro! Que se ven en mi pantalla mis compañeros yyy y que se escuchan mis compañeros. Y eso a mí me dio mucha alegría.

X.- ¿Te dió mucha alegría?

E6.- Sí.

X.- ¿Viste un paso más?, ¿adelante?

E6.- Ujím, un pasillo más. Como todo. Paso a paso pues fui mejorando. Y entonces pues yo dic, yo ya estaba desesperá porque yo ya quería que que pusieran la videoconferencia lo más pronto posible. porque yo quería ver a mis compañeros.

X.- Y ¿qué te requería para poder conectarte con la videoconferencia? ¿Qué requería por parte tuya que supieras?

E6.- Pueees, ¿a qué te refieres?

X.- Que si tenías que saber ¿ordenador?

E6.- ¡Ah, sí!. Tenía que saber informática, ¡claro!

X.- Informática, ¿cómo, cómo qué?

E6.- Pues como encender el nesmi, el nesmit, ¡vaya! Abrir el programa del nestmitin y conectarse. Escribir la dirección, las cosas del yauu, etcétera, etcétera.

X.- Ese programa ¿en qué consiste?.

E6.- El yau consiste en, es un programa de la ONCE que te dice todo lo que hay en la pantalla del ordenador, yyy entonces ya pues un ciego se puede mane manejar con un ordenador, porque si no, no habría manera (manifiesta un sonrisa)..

X.- Empezaste entonces a aprender mm cómo manejarte en el ordenador,
E6.Ujúmm
X.- antes de conectarte a Internet.
E6.- Antes de conectarme, sí. Cuando yo ya me conecté, yo ya sabía mucha informática para lo lo que es esencial yo me lo sabía. Pero luego ya lo las cosas así maas, que no son ¡vaya que no son lo principal!
X.- En este momento, aparte de la maestra de apoyo, aparte de tu tutora - que va libremente por la tarde -, aparte de del ordenador, emm la ONCE ¿te ayuda?
X6.- Sí viene CCC, la profesora de la ONCE yyy me enseña ehhh, cada vez me enseña más símbolos de braille, eh mmm me va enseñando más cosas de braille para las matemáticas porque las matemáticas en braille son muy complicadas.
X.- Ya, ya, pero entonces, entonces sigues prácticamente con tus programas escolares, ¿los normales? Solamente que a nivel de que el ordenador te los va traduciendo
E6.- Ujuím.
X.- Y ¿qué otras cosas te enseña la ONCE?
E6.- Pues la ONCE y también el, venía los miércoles un informático de la ONCE a enseñarme las cosas del programa este: yau. Y los jueves el rehabilitador visual.
X.- Muy bien. Y entre tanto también estás.
E6.- Que cuando perdí la visión dejó de venir.
X.- Aimm
E6.- Porque no sé. Porque vería que cómo no veo, pues para qué va a venir a hacerme pruebas.
X.- ¿Rehabilitación?
E6.- Calro, ¡rehabilitación!.
X.-Entre tanto tú también estás mm mm ¿yendo al hospital?
E6.- Uuím. A ponerme quii, la medicación.
X.- A ponerte la medicación. ¿Y en el hospital?
E6.- En el hospital, pues mmm, la primera vez que vine yo me quedé impactá porque allí la gente era muy simpática.
X.- Allí, ¿dónde te refieres?
E6.- En el Hospital Materno Infantil.
X.- ¡Ah!
E6.- Yyy entonces pues, mm hay un mma, yo estaba en la planta siete y había un maestro que se llamaba AAA yyy me atendía muy bien, me bajaba unos puzles de la escuela yyy me enseñaba las formas. Se trajo un cubo con animales y me enseñó las formas de los animales. Total ¡lo esencial! Que también se bajó un juego deee, un folio con bujerillos y estuvimos puniendo mi nombre con pegatinas en braille, etcétera, etcétera.
X.- Entonces podríamos decir que tienes tres frentes ahora mismo abiertos: uno el de la ONCE,
E6.- Ujúm
X.- Otro el de la escuela
E6.- Sí.
X.- Y otro el del hospital. Y además del hospital, la enfermedad, la atención en el hospital a nivel educativa.
E6.- Ujínm
X.- Eeeeh, muchas cosas ¿no MMM?
E6.- Sí.
X.- ¿No son excesivas?
E6.- Eeem, ¿a qué te refieres?.

X.- Que si ¿no son muchas?.

E6.- No, ¡qué va! Si yo al final acabé con, por la tarde con clases de inglés, de educación física. Y el día que más me gustaba era el que más cosas tenía. Empezaba a las ocho de la mañana y acababa a las nueve de la noche. Y algunas veces hasta las diez.

X.-Bien, y mmmm ¿no había contradicciones entre lo que hacía por ejemplo en el hospital, en lo, lo que hacías con la escuela? ¿No había contradicciones en lo que hacías con la maestra de la ONCE?

E6.- Eh, no.

X.- ¿No había contradicciones?

E6.- ¡A ver!, ¿a qué te refieres?

X.- Me refiero a que por ejemplo si una cosa te la daban de una manera y otra cosa te la daban de, la misma cosa te la daba de otra manera. ¿se estaban de acuerdo en qué trabajar? (Silencio) Por eso no me *acuerdo*.

X.- ¿No te acuerdas? ¡vale!, pues tampoco pasa nada

E6.- N me acuerdo.

X.- No te acuerdas, no pasa nada. Lo que yo te quiero decir es que por ejemplo si te explican una cosa, de la maestra de apoyo, ¿te explican la misma cosa en le hospital o haces cosas diferentes?

E6.-¡No!, en la escue, el en el hospital hago otras cosas. Con el maestro deee aaallí, que se llama Antonio, pues te baja como una especie de chinchetas y un panel y ahí ponemos los pinchicos esos y hacemos como si fueran letras de braille. Me llevaba una especie de cuadernillo de braille, pa era como pa empezar a leer como los niños chicos. ¡Cuando empiezan a leer!, ¡pues igual!. Y leíamos allí braille.

X.- Es decir que hay un cierto apoyo en el hospital sobre lo que haces en la casa.

E6.- Jínjín.

X.- ¿No? Muy bien.

E6.- Sí.

X.- Eeehmmm. Bueno la atención domiciliaria ¿la sigues?.Es decir, la atención que va la maestra de apoyo

E6.- Sí.

X.- Y la tutora hasta ¿cuándo?

E6.- Hastaaa pues hasta el prin, hasta el final del curso.

X.- Hasta el final del curso. Pero entonces cuando llega la videoconferencia ¿sigue yendo la maestra de apoyo y la maestra deee?

E6.- Sí.

X.- Sí, bueno. Tú, mientras que se pone la con la videoconferencia me has dicho que estabas aprendiendo braille y que estabas aprendiendo mmm, siguiendo tuuu, tu trabajo escolar.

E6. Sí.

X.- A través de tus profesoras. Mmmm, tú, ¿estabas inquieta por lo de la videoconferencia?, ¿estabas preocupá?, ¿tenías ilusión?

E6.- Ehhh. Tenía mucha ilusión porque iba a volver a a escuchar ruido. Yo lo único que quería era escuchar el ruido de mis compañeros, el alboroto que hay cuando sale la maestra de la clase (de nuevo una expresión sonriente invade su cara). Todo eso.

X.- Es decir, conocer la vidilla de la escuela.

E6.- Ujuúm. Sí.

X.- Cuando se, cuando se conecta la videoconferencia ¿cuál es laa cual es el efecto que produce en ti?

E6.- ¡OOOOyyyyy!. (Se estremece) Pues me emoción mucho y me daba vergüenza. (Se le saltan las lágrimas)..

X.- ¿Te daba vergüenza?

E6.- Tanto tiempo sin verlos me producía un poco así de corte. Y mis compañeros también. Y cuando la maestra los ponía leer también se ponían, los niños muy vergonzosos.

X.- Pero ahora hablaremos de todo el proceso de la videoconferencia. Pero en el momento en que se conecta la videoconferencia, ¿qué sientes?

E6.- ¡Ouiss! (vuelve a estremecerse como antes) ¡Mucha alegría, mucha alegría! Y mis amigos pues dicen: ¿Mari Carmen?, ¡te vemos! Y yo me tapaba la cara, me daba vergüenza.

X.- ¿Te daba vergüenza?.

E6.- Sí. Me daba corte.

X.- Bueno, ocurre la videoconferencia y ¿eso ya es para todos los días?

E6. Sí, yo ya me conectaba todos los días.

X.- Cuéntame, cuéntame por ejemplo

E6.- Menos los días que venía aquí al hospital.

X.- Claro. Cuéntame por ejemplo. un día, ¿qué hacías? Desde que te levantas hasta que se termina la escuela, con la videoconferencia.

E6.- ¿Todas las horas?

X.- Cuéntame un poco, no detalladamente, pero ¿cuál es el proceso?

E6.- Sí, pero todas las horas un día no me he conectado nunca porque algunos profesores no querían conectarse. ¡Vaya! no querían, ¿entiendes?

X.- Sí, sí.

E6.- Pues no querían coger el micrófono, algunos decían: ¿me oyes?. Y digo sí. Lo ponían en la mesa y ya no volvían a tocar el micrófono. Entonces algunos profesores, no querían cuentas.

X. Bueno, pues cuando te conectabas, desde desde la, desde el principio hasta que terminas la conexión.

E6.- Pueees, me levantaba temprano, me vestía, me arreglaba.

X.- ¿No te levantas a la misma hora, no te levantas a la misma hora, ni haces lo mismo que cuando no tenías la videoconferencia?

E6.- No sí, yo siempre me he levantado a la misma hora. Yo siempre me levantaba a la misma hora.

X.- Como si fuer.

E6.- Como si fuese al colegio, pues igual. Sólo que en mi casa.

X.- Vale. Pues venga, te levantas.

E6.- Me levanto, me arreglo, me subo pa arriba yyy, en enciendo el ordenador, eeh luego abro el programa yyy

X.- Un momento, para ti, encender el ordenador ¿era como abrir la puerta de la clase?

E6.- Sí, mas o menos íjmm, íjmm.

X.- Venga,

E6.- Entonces pues, yo al principio pues, de programas no entendía muy bien. Entonces pues yo decía: ¡Mami, ayúdame o enséñame!. Entonces pues ya me ayudó y escribí la dirección con el teclado, en el cuadrillo y le dí a llamar. Y algunas veces no funcionaba y tenía que hacer algunos trámites. Pero que alguna vez no funcionaba. Pero otras veces sí. Y entonces pues me conectaba y ya está. Y ya está, empezábamos la clase.

X.- Pero al conectarte tú, umm

E6.- Saludaba.

X.- ¿Saludabas?

E6.- Saludaba. Decía: ¡Ohh, buenos días! Y la tutora me contestaba, mmuy, simpáticamente. Decía: ¿qué?. ¿cómo te has levantado esta mañana? (Se le pone la boca en las orejas). ¡Buenos días!. ¡niños!, decidle buenos días Y todos: ¡Buenos díaaaaas!. Y mmm, muy bien. Al principio, la clase . Empezamos la clase.

X.- Espera un momento. ¿Tú sabías si había faltado alguno?, si ese día no había

E6.-. Sí porque pasaban lista.

X.- Tú te enterabas de quién había ese día.

E6.- Sí porque decía, pasaba lista y decían. Así, y la maestra.

X.- Así, ¿cómo es? , ¿cómo es así?

E6.- Levantaban el brazo arriba y en vez de decir aquí, levantaban su brazo. Y la maestra decís, decía, les decía: ¡mm niños tenéis que hablar porque si no, MMM no se entera de quien hay y de quien no hay!

X.- ¡Ah!, claro.

E6.-. Entonces ya, empezaron a decir aquí, levantando el brazo.

X.- Y tú ¿por la misma voz ya reconocías? Bueno primero lo había nombrado con el nombre la maestra ¿No?

E6.- Claro, ujúm.

X.- Ujún Muy bien. Ent

E6.- Las que más me costaban diferenciar eran dos ingleses. A k y a T.

X.- Por el tono de voz ¿no?

E6.- Sí, es que era muy parecida.

X.- Bien, tú ya conoces los. quien ha venido, quien no ha venido.

E6.- Sí, sí.

X.- Bien. ¿cómo continuáis?

E6.- Continuamos, empezando la clase. Y dice: ¡A sacad!, ¡sacad los deberes y ponedlos encima de la mesa! ¡Que vamos a corregir!. Entonces empezaba a decir las soluciones y yo las miraba en mi, en mi ordenador. Y entonces pues, mmm los miraba, si lo tenía mal, le digo ¿me puedes explicar? Por ejemplo. me pregunta lo que sea y meee contesta, dice ¡no!, eso no está bien. Porque alguna vez pasó, claro, como a todo el mundo. Y entonces pues ellos, la maestra, me decía: ¡no!, ¡no está bien!. Lo corriges y luego lo explico. Lo corregíamos y después, al final, de corregir los ejercicios, pues mira: en lo que habe, en lo que más os habéis equivocado ha sido en esto, en esto y en esto. ¿Pues vamos a explicarlo otra vez!. Y lo explicaba, y lo explicaba muchas veces para los que no se enteraban. Y si no os enteráis lo expli, levantáis la mano.

X.- Tú, ves, tú ves la diferencia de trabajar ya con la videoconferencia, de trabajar sólo cuando iba la maestra a tu casa.

E6.- Mmm, sí porque no es lo mismo estar una maestra para un alumno que una maestra para todos los niños.

X.- Y a ti, ¿cómo te gusta más?

E6.- A mí, para todos los niños.

X.- Pero tú, ¿preferías estar con la videoconferencia que, con la atención sólo con la maestra?

E6.-Con la maestra se está también muy bien, con la maestra.

X.- Pero bueno me refiero entre una cosa y otra.

E6.- Es que yo ...

X.- Si tuvieras, que optar.

E6.- Ah, optaría por la videoconferencia.

X.- Por la videoconferencia, ¿no? Porque prefieres participar

E6.- Sí

X.- En el mismo tiempo

E6.- Ujín, que los demás.

X.- que los demás. Y al mismo tiempo estás escuchando ¿o qué?.

E6.- Sí, los escucho y entonces la maestra, no sé por qué, salió aaa a los servicios que era donde estaba la fotocopiadora, a sacar unas fotocopias.

X.- Por ejemplo, exactamente, cuando umm ¿falta la maestra?

E6.- Uuu, salió la maestra y cogía los niños, cogían el micro y decían: MMM, ¿qué haces?. Pacá y payá, me hablaban y yo les contestaba. Y algunos niños y digo ¿y dónde estás, que estás sentá. Por ejemplo ¿dónde está Eloy?, que antes al pasar lista ha dicho: aquí. Dicen es que le da vergüenza y no se quiere poner. A lo mejor eso, movían la cámara para todos lados. Ummm y todo eso.

X.- Muy bien. Mmm ¿qué otras, en qué otras cosas - aparte del proceso de que la escuela ha llegado a tu casa a través de la videoconferencia - estás participando?

E6.- Uujúm.

X.- Con el resto de tus compañeros. ¿En qué cosas tú ves que participas?

E6.- Pues participar en un juego queee hizo la maestra también. Que ponía como un panel en la en la pizarra y era mmm , tirabas un dado y te salía una letra del abecedario con un número. Y entonces pues mm avanzabas la ficha y entonces te tocaba un muñequillo o una cuadrilla. Y entonces te hacían la pregunta. Y la clase estaba dividida en dos grupos. El el grupo de los chicos y el grupo de las chicas. Entonces mmm decía, tú que quieres: ¿lengua o geografía? Entonces, pues ya tú elegías y te hacían una pregunta. Y en ese juego, me acuerdo yo que mmm, me hicieron, le hicieron una pregunta a los chicos y no se la sabían, rebotó y las chicas tampoco. Y digo. ¡yo me lo sé! (alza mucho la voz) Y entonces pues las chicas ganamos.

X.- Tú te sientes entonces ¿como incluida dentro de la clase con este sistema?

E6.- Jímm, jímm. Sí.

X.- Ahora ¿has hecho otras actividades en las que eran de grupo o algo así?.

E6.- Puees sí, quedar para salir alguna tarde porque yo ya salía algo más, quedar para salir alguna tarde, para hacer cualquier fiesta o para organizar cosas, vaya.

X.- Muy bien. Me estás diciendo que a partir de la videoconferencia, me quieres decir que a partir de la videoconferencia, ¿vuelves a tener más contacto con tus compañeros?.

E6. Sí, ya vuelven a relacionarse si no todos, casi todos. Empiezan a relacionarse conmigo. Mmm y entonces pues empezaron a organizar fiestas, a hacer de todo. No me soltaban ni un momento cuando me veían. Me veían y salían de estampida por mí. Se tiraban todos para mí. Y todo eso.

X.- Entonces esa sensación que tuviste de mueble, perdona que te vuelva a preguntar, ahora ¿qué habi, qué diferencia hay?

E6.- Pueeeees ya no la tenía.

X.- ¿No la tienes, no?

E6.- Ch, chch, ch. Eso se me quitó ya cuando empezaron a venir la maestra de apoyo y laaa, vaya cuando empecé a tener contacto con las maestras, sin tener la videoconferencia. Eso ya se me quitó, cuando, cuando vinieron ya las maestras.

X.- Tú, ¿qué reco, recomendarías , recomendarías la videoconferencia para algún niño que no pueda asistir al colegio?

E6.- Sí.

X.- Dime por qué

E6. Pues po

X -¿Cuáles son las razones?

E6. Mmm, jín, jimm. Pues porque

X.- A tí ¿te han sido útil?

E6.- Jímjim. Pues porque puede relacionarse con sus compañeros, pues porque, no sé: abre muchas puertas la videoconferencia. Pero que se la pusieran mucho más antes que lo que me pusieron a mí. Porque a mí me la pusieron muy tarde.

X.- ¿Qué más?.

E6.- Pues que eso, eso le vendría muy bien porque podría seguir sus estudios desde su casa. Eeeh

X.- ¿Es difícil, mm, para un niño establecer la videoconferencia con su colegio?. Es decir, ¿se requiere mucha preparación para poder hacerlo?

E6.- ¡Nooo! ¡Muy fácil!

X.- ¿Qué se requiere?

E6.- Pues saber un poquillo de informática,

X.- Un poquillo, ¿cuánto es?

E6.- Un poquillo, pues como sacarme lo del inicio, coger el nesmiting, abrirlo, marcar una serie de números con, los números de su clase, tendría que saberse la dirección, marcarla y darle a llamar. Y ya está.

X.- Eso ¿se aprende?

E6.- Eso se aprende en.

X.- ¿En cuánto?

E6.- Pues si te pones en dos días.

X.- ¿En dos días, ¿no?

E6.- Como mucho. Echando ya para que sobre ¿sabes?

X.- Bueno, y ¿qué inconvenientes le visto, le has visto tú? Es decir, a tú sistema de videoconferencia. ¿Por qué no se ha podido aprovechar mejor?

E6.- Pueees ...

X.- ¿Qué inconvenientes ha tenido?.

E6.- Sí pues que la podían haber podido antes.

X.-¿En el tiempo? Que hubiera sido antes.

E6.- En el tiempo, y que lo que es el audio, no se escuchaba bien. Se escuchaba como entre cortado.

X.- ¿Qué más?.

E6.- Que muchas veces no funcionaba, pero eso yo no sé si sería por la videoconferencia o por lo que sería. Que muchas veces teníamos que hacer un montón de trámites, que tenía que llamar mi madre a la escuela. muchas, muchísimas veces.

X.- Pero eso ¿siempre o sobre todo al principio?.

E6.- Eee ss, al principio. Al principio y alguna vez que otra. No muchas veces, pero que al pri, algunas veces cuando decía de ponerse el problema, se ponía. Y digo si se ponía.

X.- Bueno, Háblame entonces ahora de ¿cómo es tu, tu pupitre?

E6.- Pues

X.- En tu, en tu casa.

E6.- En mi casa, uum. Pues una mesa grande. Me parece que tiene dos metros. Y sobre ella tengo la pantalla, unos cajones. Bueno, los cajones están debajo. Encima de la mesa está la impresora, los altavoces, los lapiceros, el la pantalla y el escáner. Y el ratón también, aunque ya no lo utilizo. Luego en, tiene como un cajón que se saca para fuera y está el teclado. Y ya debajo de la mesa está en la parte izquierda de abajo está la torre. Y en la derecha los, los tres cajones.

(Aviso de finalización de cinta)

X.- Y lo [^^^], ¿lo haces desde ese puesto escolar que tú tienes en tu casa o te desplazas al colegio para los exámenes o cómo?. Cuéntame cómo es

E6.- Iijím.

X.- La evaluación en tu caso.

E6.- Pues la maestra me manda puees desde este programa el esmiting, me lo manda por ahí, el examen. Yo, llegaba el documento, lo abría yyy lo hacía. Y en el mismo tiempo que los demás, ¡claro! Puede que algunos minutillos más porque se entre, se retrasaba lo de mandar archivos porque yo no sabía bien bien mandarlos.

X.- No sabías ¿al principio?

E6.- Al principio yo no sabía,

X.- Pero ¿después?

E6.- Después ya sí aprendí. Ehemmm. Entonces pues, yo lo abría, hacía el examen yyy después se lo mandaba y ya lo recibía ella, lo guardaba en un disco de tres y medio y se lo guardaba. Y lo corregía y después ya daba las notas.

X.- ¿Te las daba a ti aparte? O ¿cómo?

E6.- Pues algunas veces las decía en la clase, uuunnn, en voz alta, y alguna vez me las daba en mí casa. Cuando, como seguía viniendo a mi casa por las tardes.

X.- Sí, sí, pues.. Tú consideras que ¿tenías el mismo trato que el resto de los compañeros?

E6.- Mmm ¡no!.

X.- ¿Mejor, peor?

E6.- Mejor

X.- Pero ¿porqué?

E6.- Porque ellos tan sólo la veían en la clase. Yo la veía luego por la tarde también.

X.- Pero era porque te hacía falta también ¿no?

E6.- Claro.

X.- ¿Qué te daba ella por la tarde?

(Se produce una parada)

E6.- Pues ella me daba un empujoncillo de todo mas o menos. Menos matemáticas, matemáticas ¡no! No me insistía. Lo que más lengua y conocimiento del medio.

X.- Bueno, antes me has dicho que solamente te conectabas con la tutora, ¿qué pasaba con las otras conexiones, las otras asignaturas?

E6.- Pues porque a los otros maestros se desentendían del caso. No quer, no les interesaba, ¿sabes? No querían saber nada del caso. Ques si, no sé lo que sería, lo que ellos pensarían o lo que sea. Pero no querían conectarse conmigo.

X.- Tú crees que es difícil para un profesor hacer esto. Es decir, cuando, ¿conectar con videoconferencia con un alumno para que pueda seguir las clases desde su casa?

E6.- No, porque tan sólo es ponerse un micrófono en el cuello de la camiseta y dar la clase desde ahí.

X.- Me has dicho antes, que los niños se ponían a leer ante el micrófono. Cuéntame la experiencia.

E6.- ¡Ah! Ímm. Cuando hacíamos los ejercicios, mm pues cuando iban a corregir, tenían que ponerse en el micrófono porque si no yo lo escuchaba muy flojillo. Entre el ruidillo de fondo, que siempre están los niños hablando pues no se escuchaba bien. Entonces tenían que ponerse, se ponían en fila, enfrente del micrófono e iban diciendo. A unos les daba vergüenza y a otros no. Y entonces pues yo ya escuchaba las repuestas. Algunas veces me las tenían que repetir por el problema este del audio.

X.- Ya, ya. Y tú crees para que para los, que para tus compañeros era dificultad también estar ante una cámara que pueden estar viéndolos. en sus, en otro sitio. ¿Qué manifestaciones ves, con la dificultad que les da vergüenza porque los pueden estar viendo?

E6.- ¡Aaa!, a ellos lo que era que les daba así un poco de corte como

X.- Pero ¿por ellos? ¿no?

E6.- Sí porque les daba así un poquillo de vergüenza, de que cómo me estarán viendo, que si estoy bien peinado, que son muy presumidos los de mi clase. Yyyy pos poco más. No yo, para mi ver ¡no!, no es tan difícil.

X.- ¿No?.

E6.- Hombre, la vergüencilla que pasas, pero ya al

X. ¿Te acostumbras?

E6.- Al paso del tiempo ya se acostumbraron. Ya, ellos lo veían una cosa normal, lo mismo que uiuu la clase de segundo o la clase de primero, lo veían una clase normal.

X.- Pues que tú estabas allí y ya está.

E6 -Iíímm.

X.- Tú crees, tú consideras que ¿te han tenido en cuenta el estar tú allí, aunque tú no estuvieras físicamente?

E6.- Sí.

X – Sin ¿sin duda?.

E6.- Sí, porque mm, cuando los ordenadores no los tocan, ni les tocan al ratón ni ná, pues la pantalla se pone negra. Se pone en descanso, vaya. Y entonces pues mi imagen se quitaba. Entonces todos: ¡Eh, eh! ¡Se ha quitado la imagen!, ¡que se ha quitado la imagen!. Y entonces la maestra movía el ratón y decía: ¡Anda que tus compañeros no están pendientes a tu foto! Y enton. Y por eso.

X.- Muy bien, has, me has comentado antes de que ellos les da corte por si no están bien peinados.

E6., Sí, sí

X.- ¿Cambió tu actitud, tu manera de de levantarte, de ponerte ante el trabajo?

E6.- Pues ¡no mucho! Cam, ant, cambió en que antes si me vestía pues me había vestido. Si no no me había vestido, pues no me había vestido. Como total no me iba a ver na mas que la maestra de apoyo, pues tampoco meee.

X.- Y ahora ¿qué pasa?

E6.- Y ahora yo que ya me arreglo, que yo también soy coqueta. (Se ríe)

X.- ¡Ah! , ¿eres coqueta?

E6.- Yo también soy coqueta (Suelta una carcajada entre vergonzosa y de satisfacción)

X. O sea, ¿consideras que te tienes que arreglar para ir a la escuela?

E6.- Claro. Mmuín. Yo antes también me arreglaba – claro - pero no tanto como con la videoconferencia.

X.- Más con la videoconferencia ¿no’

E6.- ¡Un poco más! Tampoco una cosa exagerá, un poquillo más porque como me iban a ver mis compañeros pues hay que arreglarse (de nuevo la misma expresión anterior).

X.- Con tus compañeros ¿de qué hablas?

E6.- Pueees sobre, una vez, me acuerdo yo que hablé sobre una fiesta de las castañas. Y una fiesta de la Halogüí (Halloween), que, es la misma noche, claro. Que, quedamos en que íbamos a poner todos dos euros, íbamos a comprar las cosas. Entonces yo les dije que yo no podía, que yo también quería ir, que si podía ir con ellos a comprar las cosas. No a la fiesta, a la fiesta yo ya iba a ir, pero que si podía ir con ellos a comparar y ellos no pusieron ningún inconveniente. Todos querían que yo fuera. Al contrario. Lo que es que con, cada vez que pajareaba, tenía dos enganchadas de cada lado (se sonríe). Dos distintas.

X.- Eso está, de que hablas con ellos,¿no?. Pero ¿a través d la videoconferencia de qué hablas?

E6.- Pues de a través de la videoconferencia, pues les digo

X.- ¿Hay momentos en los que hablas?

E6.- Eeeh, sí, cuando la maestra salía a hacer las fotocopias sobre tó. Me decían: ¿cómo estás en tu casa?. ¡Anda que tú en tu casa no te lo tienes que estar pasando bien! Digo sí, ¡no lo sabes tú!. Como diciendo: ¡Ay. Si pudiera estar yo ahí!. Y entonces pues, mm todos decían: ¡Jós que chulo, MMM!, ¡ ya has aprendido a manejar el ordenador mejor que cualquiera de nosotros! Y muchas cosillas así

X.- O sea que ¿hacéis chascarrillos como cuando la maestra sale de la clase? Ese alboroto ¿no?

E6.- El alboroto ese que yo quería oír pues (silencio) lo escuchaba. Se escuchaba también los que no estaban allí, pues se escuchaba el ruidillo de fondo. Mm Luego la maestra, antes de tocar porque el que viera de pie, mm, siempre antes de irse de la clase dice: que el que esté de pie copia la tabla, porque era lo que peor se sabían los de mi clase. Y entonces dice, antes de entrar a la clase, hacía en la puerta: Pon, pon, pon. Entonces se sentaba todo y decían: ¡MMM hasta luego! (lo dice de forma muy expresiva) . Y se iban a su sitio . Y entonces, pues, ya seguíamos con la clase cuando entraba. Y dice: Jaaa, ¡os pillé!, estábais hablando con MMM. ¿No MMM?. Digo yo:¿yo?, ¡ yo no sé nada! Así haciéndome la tonta.

X.- Ya, ya , o sea que .

E6.- De bromas, sí.

X.- ¿Te gustaba esa normalidad?, ¿verdad?

E6. ¡jím, ¡jím.

X.- Bien, ¿y la pizarra?

E6.- Pues la pizarra. La maestra me describía, ¡ah!, lo que es lo que había en la pizarra. Yy incluso puedo recordar que la maestra nos dio una fotocop, vaya, del libro nos dio un libro especial o este libro que pone al final de curso.

X.- ¿De vacaciones?

E6.- Sí, un libro de estos que te da la maestra, es que no se cómo se llaman.

X.- ¿Un libro para vacaciones?

E6.- Sí. Mmm. Y entonces, pues, dijo que, dice: ¡ mirad la imagen durante unos seis minutos! Que yo se la voy a explicar a MMM. Y la miraron, dio los seis minutos y dijo ¡cerrad libros y decidme lo que hay! Y la cerraron y lo dijeron. Y entonces yo decía::¡ no!, te has equivocado, ¡que eso no era así!, ¡que me lo ha explicado III! Y algunos detallillos, pues se le olvidaban.

X.- Pero me estás comentando de la pizarra, ¿cómo?, Cuando la maestra utilizaba la pizarra.

E6.- ¡Ah, sí! La maestra pues utilizaba la pizarra, y dice: mira MMM. He hecho y me lo explicaba. Dice, decía: ¡niños, copiadme lo que hay en la pizarra que yo voy a explicárselo a MMM! Y entonces pues me lo explicaba. Dice: Mira he hecho un cuadro, he puesto esto, esto y esto. Mnm, luego cuando vaya yo por la tarde, te lo hago a tí en relieve y te lo llevo ¿vale? Y digo ¡vale!. Pero explícamelo de todas maneras. Y entonces se lo, me lo explicaba, me decía: mira. Y entonces me lo explicaba y ya está.

X.- Vale Y cuando tus compañeros ¿utilizaban la pizarra?.

E6.- Pueees

X.- Tú ¿les seguías, cómo les podías seguir?

E6.-¡A ver!, ¿cómo, cómo?

X.- Cuando ellos, por ejemplo salen a la pizarra a escribir algo.

E6.- ¡Ah!, ¡íím! Pues cuando salían a matemáticas, decían mira MMM y se ponían por el micrófono y todo lo que habí, habi, escribían en la pizarra lo decían por el micrófono describiéndomelo. Decían: ¡mira MMM!, he puesto en la pizarra esto mas esto o esto menos esto. Y entonces así me explicaban lo que ellos escribían en la pizarra.

X.- La señorita, la maestra ¿utilizaba unas estrategias?, ¿tú viste que enseñó a los niños la manera de dirigirse para que tú fueras consciente de su intervención?

E6.- Pueeeesss ¿a qué te refieres?

X.- Me refiero como es por ejemplo esto de la pizarra, de la utilización del micrófono. En otras.

E6.- ¡Ah, sí! Que al principio lo escribían y se sentaban. Y dice: ¡Ché ¡, ¡Pon! La maestra le le corregía y decía : ¡Ché, ponte el micrófono y dile a MMM lo que has escrito!

Entonces, pues ya se ponían y lo decía. Decía, mira MMM: he puesto esto y esto y aquello y lo otro.

X.- O sea que los niños aprendieron una manera de, diferente de

E6.- ¡Jín, para dirigirse a a mí.

X.- Muy bien. ¿qué otras estrategias tú sabes que han, se han utilizado para tú llegaras a ver la información?

E6.- Porque si entonces si la maestra decía. Mirad al libro cuatro minutos, que yo voy a explicarle una mijilla a MMM. Me explicaba un poco lo que es el dibujo.

X.- ¿Te refieres a alguna ilustración que hubiera en el libro?

E6.- Iijí, ¡jín. A las ilustraciones del libro, algunas ilustraciones. Y decía cerrad, eeh, mirad la imagen cuatro minutos que yo voy a explicarle así por encimilla un poco a MMM. Me explicaba, dice es una mujer, tiene el pelo de esta manera y de la otra y aquello. Y después, mm, dice niña, cerrad el libro. Explicadle a MMM lo que habéis visto. Y se acercaban al micrófono y decían: pues mira yo he visto una mujer que tenía el traje verde y los ojos azules.

X.- Eso, ¿lo decían tus compañeros?

E6.- Sí. Y todo eso, me explicaban las imágenes.

X.- ¿Qué más?

E6.- Pues luego también la lectura, se lleva

X.- ¿Cómo se llevaba a cabo la lectura?

E6.- Pues la lectura se llevaban un libro allí al lado del micrófono, el de la tutora, lo ponían allí y entonces ya leían todos en le mismo. Y decían: mira yo he puesto, ehmm, Leían el libro pues Fulanito de tal y payá y pacá Y si eran los ejercicios pues cada uno se llevaba su libreta y lo leía allí.

X.- Tú, la lectura no la hacías, ¿no?, ¿no podías ¿porqué?

E6.- El Yau si me lo leía iba escuchaba una parte y decía otra, ¿sabes? porque si no yo me liaba,

X.- Y el braille todavía no dominabas.

E6.- El braille todavía no lo dominaba bien. No corría leyendo (se rie)

X.- Dime nombres compañeros.

E6.- Pues Eloy, ehmm, MLD, NCA, ehml, chis. ¿A ver déjame que me acuerde!, en, JUU, JOO,

X.- Al oírlos ¿cual era tu, tuuu impresión? Por ejemplo el de EEE.

E6.- Eloy pues que siempre, de siempre desde que chiquitillo, cuando empezamos el colegio juntos, pues de siempre me ha tenido mucho cariño, y siempre me acuerdo que les pegaba a tós porque conmigo de chica se metían mucho. De chiquitilla, en parvulitos. Y entonces pues él me defendía mucho, les pegaba y éramos muy amigos. .

X. Pero

E6.- Y somos.

X.- Pero cuando tú los sentías a través de la videoconferencia. Cuando estaba leyendo Eloy, por ejemplo, tú ¡ que sent?

E6.- La maestra

X.- Tú, ¿qué sentías? Tu estado anímico cuando leía uno, cuando leía otro,, o era diferente.

E6.- ¡Ah!, me daba igual. Era indiferente. Pero que la maestra decía estate atenta, MMM que te voy a hacer una pregunta. Y yo escuchaba lo que leía. Y decía ¿quién es, ha sido el que ha leído? Y yo le decía el nombre porque yo conocía las voces.

X.- Bien, cuéntame del recreo, porque llegaba el recreo, llegaría en algún momento el recreo, ¿qué significaba el recreo?

E6.- Púees yo llegaba el recreo y antes de irse al recreo, pues se quedaban dos o tres niños. Eloy se ha quedado varias veces. Y me decían: MMM ahora después nos vemos, ¿vale? Sí. Y entonces lo hablábamos ahí un poquillo, cinco segundillos, poco. Muy poquillo rato. Entonces yo tenía mi reloj - adaptado de la ONCE - exxx y le puse la alarma para las once y media, para que no se me pasara ni un minuto. Entonces yo me iba aaa, bajaba a mi casa, vaya lo que sería mi casa porque arriba estoy en una habitación que es como de estudio. (se abre la puerta). Entonces, pues aaa. después yo me bajaba a mi casa, me preparaba un bocadillo, me lo comía y empezaba a comer y empezaba a sonar mi reloj. Por ejemplo, eee, eran las once y media y yo todavía no me había comido el bocadillo. Pues entonces yo dejaba el bocadillo, estuviera como estuviera, y me subía para arriba.

X. Me estás indicando que aunque fuera tu casa, ¿tu horario escolar, era superimportante?

E6.- Sí.

X.- O sea tú ¿cómo te regías?. Cómo ¿el día?, ¿ como otro niño?

E6.- Jjím

X.- ¿Aunque estuvieras en tu casa?

E6.- Sí. Yo lo único que me bajaba a mi casa, ponía la tele y me ponía a comerme el bocadillo. Pero en cuanto que sonaba el reloj, yo dejaba el bocadillo estuviera como estuviera.

X.- Y ¿te conectabas?

E6.- Y me iba pa arriba. Ijiiim. Y entonces, pues ya volvíamos a conectar. Dice; ¿qué, cómo estaba la merienda? Porque le dicen merienda, aa, el desayuno éste. Me dices¿qué, cómo la merienda? Y digo a medias se ha quedao. Y dicen: ¡pero qué dices! ¿porqué te la has dejado a medias? Y digo ¡bash!, ¡no tenía ganas! Y entonces pues seguíamos con la clase.

X.- Y entonces, por ejemplo, las otras, las otra clases en las que no av , en las que no seguías, ¿cómo las ...

E6.- A las que no seguía

X.- ¿contestabas?

E6.- A las que no seguía, pues has Yo en vez de eso, cogía apagaba la conexión y me ponía a hacer los ejercicios que habían mandao., para no aburrirme, ¡claro! Me ponía y hacer cosas de ess.

X.- ¿Qué clases en concreto has , a qué clases no seguías?

E6.- A música, inglés, religión, educación física, ehmm

X.- Y ¿cómo complementabas por ejemplo el inglés?

E6.- ¿El inglés? Pues es que las horas de Inglés era cuando venía LLL.

X.- ¿Ya?-

E6.- Entonces pues yo me ponía a hacer matemáticas con ella.

X.- Muy bien. Había un horario, de manera que cuando tenías inglés, tú estuvieras haciendo cosas. Pero que, me refiero ¿cómo trabajabas el inglés?.

E6.- El inglés pues venía la maestra de apoyo.

X.- ¿También del colegio?

E6.- No, era una mujer de allí del pueblo, que se dedicaba a dar clases de inglés.
X.- ¡Aah!
E6.- Y me daba por las tardes inglés. Me, vaya que me ayudaba al inglés.
X.- Sísi
E6.- Y entonces pues, iba tirando del inglés.
X.- Y ¿te hacía pruebas?, ¿oo?
E6.- Pues imm íbamos haciendo ejercicios del libro en el ordenador o en braille.
X.- Sí, sí. Y eso ¿te lo corregía alguien que no fuera ella? Del colegio me refiero
E6.- . Pues
X.- De la escuela me refiero.
E6.- No,
X.- ¿No te lo corregía nadie?
E6.- El examen, lo traía la maest, LLL, se lo daba el maestro d inglés a LLL
X.- ¡Ah! Entonces el maestro de inglés, sí te hacía un examen.
E6.- Sí. Se lo daba – emm - el maestro de inglés a LLL, que luego me lo pasaba CCC a braille y después se lo daba a NNN, mi maestra de Inglés para que me lo hiciera.
X. Sí.
E6.- Vaya que daba un montón de vueltas (se ríe)
X.- Sí, si si. Y tú, entre medias, ¿lo pillarías, a ver lo que te iban a preguntar?
E6.- Mmmmmm, yo me estudiaba, pues .
X.- Me refiero que entre tanta vuelta, ¿no pillabas lo que te iban a preguntar?
E6.- No, (carcajada) , ni lo pillaba, ni lo podía pillar, tampoco. Porque era como hacer trampa.
X.- Eras honesta, ¿no?
E6.- Sí. Mmm. Y entonces pues me lo hacían y el maestro lo corregía y me daba la nota. Y entonces al final del curso, emmm, no quiso ponerme las notas en el boletín.
X. ¿No?
E6.- Chchh, chchch, chchchh. No, no quería evar
X.- Pero él me has dicho que al principio sí se conectó ¿no?
E6.- Se conectó, pero decía: ¿me oyes? Sí. Entonces dejó el micrófono en lo alto la mesa y no volvió a tocarlo.
X.- Ya, ya, ya.
E6.- ¿Me entiendes?. Que seco, se conectó entre comillas.
X.- Sí, sí.
X.- Y ¿en religión qué pasaba?
E6.- En religión que la maestra ni siquiera cogía el micrófono, ni siquiera lo cogía. Y en música me ignoraba.
X.- ¿Y la gente del pueblo? ¿qué decía de esta situación tuya, en la que tú estabas conectada con la escuela a través de
E6.- Puees
X.- a través de estas cosas raras, nuevas?
E6.- ¡jím. ¡jím. Se quedaba asombrada la gente. Dice que ¡cómo con tantas cosas, quiero más! porque al final acabé estresá perdía.
X.- ¡No!, pero me refiero que qué decía de esta, ¿de esta cosas tan moderna?
E6.- ¿De la videoconferencia?
X.- ¿De estarte en tu casa, estando en la escuela?
E6.- Pues eso decía. ¡jós, Mariquilla!, porque a mí en el pueblo, alguna gente me dice Mariquilla. Y dicen: ¡Jós Mariquilla! ¡tienes tó lo mejor de Cádiar!, porque Cádiar, como es chiquitillo, no muy grande (lo dice con guasa y alegría), pues dicen: ¡Jós Mariquilla,

lo tienes tó! (Se siente grande al expresar estos halagos). Y mi abuelo dice: Mariquilla, ¡tú vas a ser la más importante de tó el pueblo! ¡Jím!

X.- Pero lo veían esto ¿como raro?

E6.- Lo veías, no sé, raro. No sé, así raro. No sé cómo decirlo.

X.- Eh. Has comentado varias veces que estaba tu madre, que llamaba al técnico, ¿cuál ha sido el papel de tu madre, sobre todo al principio de la videoconferencia?

E6.- Me tenía que ayudar en casi todo. Porque yo al principio, pues el nessmitin yo no sabía manejarlo. Emmm, hasta que no vino el de la Once y me ayudó a adaptar un proco el programa ese al yau. Pues.

X.- Pero ¿tenías más dificultad por a nivel de problema de visión?, ¿no?

E6.- Sí.

X.- Si no hubiera sido por el problema de visión

E6.- Pues a lo mejor lo hubiera podido manejar algo mejor.

X.- ¿Algo mejor, no?

E6.- Uujín.

X.- MMM, ¿te sentiste estimulada?

E6.- ¿A qué te refieres? ¿estimulada?

X.- En que ¿te sentiste motivada?.

E6.- Ejj

X.- Ha habido varios pasos. Al principio, cuando estaba atención domiciliaria,

E6.- Síii, ahíii

E6.- Y entre, entre medias cuando está la videoconferencia. Y al final cuando termina la videoconferencia y el curso. ¿te has sentido estimulada a lo largo de todo el proceso?

E6. Ijím. Es que si no hubiera. Pues al final del curso, pues yo me sentía una niña normal, haciendo mas o menos lo mismo. Quitando lo de la videoconferencia, yo era una niña normal, porque yo iba a la misma esc, a la misma hora que ellos, yo hacía el recreo a la misma hora que ellos, yo hacía los mismos deberes y los mismos exámenes que ellos, yo participaba con ellos en la clase, emm ¡yo hacía todo con ellos!. Mmm yo atendía a las explicaciones como ellos, no con ante, no como en las clases de por la tarde, que la maestra era, venía sólo pa mí. Ehmmmmm, yo lo hacía todo con ellos. Ellos me describían las imágenes.

X.- Si se hubiera quedado nada más que la atención domiciliaria por la tarde ¿hubieras como participado menos?, consideras que hubieras participado menos en la vida de la clase?

E6.- Sí, hubiera participado menos, claro que sí, porque yo pues la videoconferencia hice un montón de planes con mis amigos. ¡Bueno un montón!, dentro de lo que yo podía salir con la quimioterapia, hice un montón de planes.

X.- Y ¿si hubiera sido solamente atención domiciliaria entonces?

E6.- Uff, no hubiera tenido roce con mis compañeros. Me hubiera costado mucho mas incorporarme con mis compañeros. Si era un año solamente, bueno, unos meses solamente y me daba vergüenza. Dime tú, un año entero. ¡Ya me comen los nervios!

X.- Y entonces, ¿sobre el principio en que no había nada, cuando te dijeron que no podías asistir a la escuela?

E6.- Ahí se me cayó el mundo encima. Me sentía una inútil total.

X.- ¿Consideras entonces que ha habido una respuesta educativa mm positiva?

E6.- Ijím

X.- ¿En tu caso?

E6.- Ijím. Sí. Es que va mucho de no tener nada a tener clase y todo y la videoconferencia. Son mucho, no me digas.

X.- ¿Has tenido alguna recaída, MMM?

E6.- ¿Recaída? Umm

X.- ¿Recaída de ánimo en todo este proceso?

E6.- Recaída no. En algunos diilas chunguillos porque todo el mundo tiende días. Pero recaídas, recaídas de estas que te pones depresiva y todo no.

X.- Bueno. Resáltame para terminar, las ayudas. Las ayudas que has tenido. ¿de quién has tenido ayuda y en cada caso?

E6.- Iijím. Pueess de LLL, una maestra de apoyo del colegio, de tres profesores de la ONCE, de dos profesores de la Once, perdón. Eh, una maestr. De dos maestros del pueblo que me dieron uno inglés y una informática, la maestra de apoyo, III y yy luego al final del curso vino PPP, otro maestro del colegio. El de Educación Física.

X.- O sea, que al final ¿diste también educación física?

E6.- ¡Claro!

X.-¿Dónde la dabas?

E6.- En mi garaje.

X.- ¡Ah, en tu garaje! , ¿dabas la educación física?

E6.- Sí, porque tampoco corríamos. El me hacía sobre todo ejercicios de equilibrio.

X.- Mmmm. Muy bien, ¿qué tarea escolar tú ves que resulta más difícil poder seguir a través de la videoconferencia?

E6.- Mat

X.- ¿Y necesitarías apoyo?

E6.- Matemáticas.

X.- ¿Por qué?.

E6.- Pues porque las matemáticas de oído son muy difícil. Porque dices esto elevado a lo otro da tanto. Pero es que eso es verlo.

X.- Pero si vieras y fuera por enfermedad sólo, ¿podrías decir también las matemáticas?

E6.- No porque no vería la pizarra tampoco de todas maneras.

X.- No, digo si hubieras visto.

E6.- Sí.

X.- Pero hubieras tenido que quedaste en casa.

E6.- No, pero no es lo mismo, no sé.

X.- ¿Consideras que las matemáticas?

E6.- Sí. Las matemáticas es para hacerlas en el momento, porque yo luego las dejaba hasta que venía la maestra, LLL, ésta del colegio a dame refuerzo. Vaya. Pero no, las matemáticas las tienes que tener en tú momento, porque si no se te olvidan, se te olvidan. ¡ Ycomo se te olviden, malo!

X.- Bueno, pues MMM, bueno MMM y yy ¿el final de curso, la evaluación?

E6.- Pueess mi madre con CCC, la de la ONCE, se plant, plantearon que yo repitiera el curso.

X.- ¿Tu madre planteó que tú repitieras el curso?, pero ¿tus notas cómo habían sido? ¿cómo han sido a lo largo del curso?

E6.- Pues como siempre: buenas.

X.- ¿Entonces? ¿repetir curso?

E.6.- Repetir curso porque querían hacer una entrevista sobre la videoconferencia.

X.- ¿Una entrevista?

E6.- Sí querían hacer un reportaje o algo así. Pero

X.- ¿Cómo dices MMM?

E6.- Pues

X.- Que querían que repitieras ¿porqué?

E6.- Pues porque eee la, educación quería hacer un reportaje del cómo me había ido la videoconferencia y entonces pues dijeron que si querían que yo repitiera.

X.- Pero tú,
E6.- Yo me enfadé mucho.
X.- Pero tu madre te dijo a ti, ¿que si tú querías repetir?
E6.- Me dijo que yo iba a repetir. Y digo: ¿cómo?, ¿qué yo voy a repetir con tó aprobaó y me vecina con dos o tres suspensas va a pasar? ¡Chhchhsss! Me enfadé, me puse tó sofocá y tó (Se pone roja). Estuve dos o tres días mu enfadá con mi madre.
X.- No lo entiendo, pero ¡ya me lo explicará! MMM, ¿has pasado al Instituto?
E6.- Sí
X.- Y ahora ¿respeto a la videoconferencia?
E6.- Pues ahora me han puesto unas antenas y unas cosas para que yo pueda seguir conectándome cuando yo tenga las defensas bajas por la quimioterapia.
X.- Es decir, que tú vas todos los días al instituto, ¿no?
E6. Ijím. Sí porque yo ahora mismo tengo las defensas altas, a Dios, gracias a Dios.
X.- SI en algún momento determinado ¿no puedes asistir?
E6.- Pues tendría que hacer, volver a hacer la conexión.
X.- Pero ¿lo tienes ya todo preparado?
E6.- Sí, está todo preparado.
X.- Es decir que el sistema de videoconferencia te ha servido este año para en caso de que no puedas asistir?
E6.- Han puestó una especie de antenas
X.- ¿Que es?, ¿cómo un sistema de red diferente a fibra óptica?
E6.- Ijím
X.- ¿no?
E6.- Sí. Me han puesto una antena en mi casa, una antena en Gurriales, un cortijo de allí de Cádiar y otra en el Instituto. Y entonces, así ya puedo conectarme.
X.- ¿En caso de necesidad?
E6.- En caso de necesidad, claro.
X.- Esta entrevista acaba de grabarse en el hospital Materno Infantil, el día siete de marzo del dos mil cinco.
Gracias, MMM.
E6.- De nada.

RESUMEN HISTORIA CLÍNICA²⁹

MMM, nacida el 12 de abril de 1992, parto postérmino (42 semanas). peso 3'820 Kgrs, con un periodo postnatal normal, alimento materno hasta los 3 meses, sin enfermedades significativas anteriores, presenta en diciembre del 2.001 (a los 9 años) los primeros síntomas de pérdida de visión.

Es vista en el Hospital Clínico San Cecilio (Granada) el 29 de Enero del 2.002, remitida del CPE Zaidín por pérdida progresiva de la visión de ojo derecho, emitiendo como presunción diagnóstico: un glioma hipotalámico – óptico – quiasmático o cromofaringina, remitiéndola a centro especializado (La Paz – Madrid).

En dicho centro (del 22 al 27 de Marzo de 2.002), en el estudio de lesión expansiva en área hipotalámica, según TC cerebral: existe lesión expansiva en área hipotálamo – hipofisaria; según RM cerebral existe una zona tumoral localizada. Concluyendo como DP: _Proceso ocupante de espacio en área hipotálamo – hipofisaria.

Se programa la intervención quirúrgica para el 04/04/02, pero se desestima por el Servicio de Anestesia, debido a persistencia de cuadro catarro y leucocitosis, procediendo alta el 09/04/02 sin que dicha intervención tenga lugar.

Posteriormente, el estudio preoperatorio no contraindica intervención quirúrgica y el día 23-04-02 se implanta D.V.P. desde ambas astas occipitales de los ventrículos laterales tunelizando la válvula y el catéter peritoneal por el lado derecho. El día 26-04-02 se interviene de nuevo, realizando extirpación parcial de la astrocitoma quiasmático hipotalámico, a través de una craniotomía bifrontal. Se extirpó el nervio óptico izquierdo completamente infiltrado por el tumor. Valorando como diagnóstico anatomopatológico: Astrocitoma pilocítico grado I, resultando como evolución mejora de la agudeza visual en ojo derecho, procediendo como D.P: HIDROCEFALIA ACTIVA. ASTROCITOMA HIPOTÁLAMO QUIASMÁTICO.

Evolucionó favorablemente conservando visión en retina temporal de ojo derecho. Ha sido seguida en consulta externa y en la última RM (el 05/03/03) presenta crecimiento de módulos tumorales sobre todo a nivel del asta frontal del ventrículo lateral izquierdo. Aqueja también cefaleas ocasionales e incremento de pérdida visual en ojo derecho.

El día 21/07/03 se interviene quirúrgicamente, realizándose craniotomía bifrontal. Se comprueba engrosamiento tumoral de nervio óptico derecho. Considerando como diagnóstico AP: Astrocitoma pilocítico de vías ópticas con zonas de ganglioglioma.

²⁹ Los Anexos VII al XIV que documentan este resumen (y que se adjuntan a continuación) son tomados de “puño y letra “ de los originales que forman parte de la Historia clínica correspondiente.

En los 2 primeros días de la cirugía distingue la luz y formas por el ojo derecho, pero posteriormente sufre pérdida completa de visión.

En la R.M de control se observa restos tumorales el e III ventrículo y áreas hipotálamo hipofisarias, así como cintillas ópticas bilateralmente. No hidrocefalia. No focalidad en miembros.

Se hace consulta al Servicio de Oncología que estima oportuno dar tratamiento con quimioterapia en el sitio más próximo a su lugar de origen. con el apoyo material y humano disponible para lograr el máximo grado de integración Considerando como D.P.: Glioma gigante multicéntrico de vías ópticas. Amaurosis completa.

En el Hospital Universitario Virgen de las Nieves (Granada), Se interviene quirúrgicamente el 13 de Agosto de 2.003, bajo anestesia general, realizando implantación de un reservorio venoso en región anterior al tórax, sin incidencias.

El período postoperatorio transcurre con normalidad, procediendo al alta hospitalaria.

La paciente presenta actualmente (15 de Septiembre de 2.003) pérdida completa de visión bilateral Es sometida a tratamiento quimioterápico en el Hospital Virgen de las Nieves (Granada) según protocolo SIOP para gliomas de bajo grado, precisando ingreso hospitalario y controles frecuentes.

Dado el carácter inmunosupresor y los efectos secundarios del tratamiento, se recomienda por el momento restringir la asistencia a centros educativos, considerando necesario continuar su educación en domicilio.

ANEXO VII

HOSPITAL CLÍNICO SAN CECILIO: MARZO 2.002

- Niña que fue vista en nuestra unidad el 29 de Enero del 2.002, remitida del CPE Zaidín por pérdida progresiva de la visión de ojo derecho: refiere la niña y la madre que el ojo izq. desde siempre.
- Antecedentes de miopía, astigmatismo y madre con ambliopía O.I
- Agudeza visual: O.D.: 0,2 (no mejora). O.I.: movimiento ¿nulo?
- Defecto de refracción: OD + 1´5 esf. OI + 1´5 esf + 1´0 il x 90°.
- M.O.E.: Normal en ambos ojos.
- Coxver Test: exotroplo de 20 dioptrías prismáticas.
- Fondo de ojo: Atrople pupilar temporal en A.O.
- Se le pide pruebas complementarias ERG, PVE, Exploración neurológica, TAC y RNM, campo visual.
- Juicio clínico. Presunción Diagnóstico: la imagen de la RNM nos habla de un glioma hipotalámico – óptico – quiasmático o cromofaringina.
- Se envía a centro especializado.

ANEXO VIII

HOSPITAL UNIVERSITARIO LA PAZ:

MARZO 2.002

- H.C.: Niña remitida de la consulta de oftalmología para estudio de lesión expansiva en área hipotalámica.
- AP: Amaurosis izquierda completa desde hace varios años.
- EA: Niña de 10 años que refiere pérdida de agudeza visual progresiva en ojo derecho, desde el mes de noviembre de 2.001. Sólo ve objetos a 10 cms. de distancia.
- EC: Conciente, orientada témpero espacialmente, amaurosis completa de ojo izquierdo, reducción intensa de agudeza visual en ojo derecho 1/10. Resto de exploración neurológica normal.
- TC cerebral: Lesión expansiva en área hipotálamo – hipofisaria con extensión o nervio óptico izquierdo que eroda la silla turca agrandándola globalmente y sobre todo en la parte anterior izquierda. Sinusitis maxilar bilateral. Dilatación ventricular moderada con signos de trasudación peri-ependimaria.
- RM cerebral: Se observa proceso expansivo localizado en región hipotálamica y quiasma óptico con engrosamiento de nervio óptico izquierdo. Existe una zona tumoral localizada a nivel de fórnix derecho que capta contraste y ocluye ambos forámenes del Monco. más acusado en el lado derecho. Signos de hidrocefalia activa.
- Angio-RM cerebral: Se observan desplazamientos de arterias cerebrales anteriores hacia arriba y hacia delante.
- DP: Proceso ocupante de espacio en área hipotálamo – hipofisaria.

ANEXO IX

HOSPITAL UNIVERSITARIO LA PAZ:

ABRIL 2002

- Niña que reingresa en el Servicio de Neurocirugía el día 04-04-02 para el tratamiento quirúrgico de proceso ocupante de espacio en área hipotálamo hipofisiaria, pero se desestima por el Servicio de Anestesia, debido a persistencia de cuadro catarla y leucocitosis.
- D.P.: Proceso ocupante de espacio en área hipotálamo – hipofisiaria.

ANEXO X

HOSPITAL UNIVERSITARIO LA PAZ:

JUNIO 2.002

- MMM Ingresa para tratamiento quirúrgico (colocación de válvula peritoneal y raneotomía bifrontal)
- EA: Niña de 10 años, ya estudiada en este servicio, por proceso expansivo en área hipotálamo – hipofisaria e hidrocefálica asociada.
- Exploración nerológica: El estudio preoperatorio no contraindica intervención quirúrgica y el día 23-04-02 se implanta D.V.P. desde ambas astas occipitales de los ventrículos laterales tunelizando la válvula y el catéter peritoneal por el lado derecho. El día 26-04-02 se interviene de nuevo, realizando extirpación parcial de la astrocitoma quiasmático hipotalámico, a través de una cranetomía bifrontal. Se extirpó el nervio óptico izquierdo completamente infiltrado por el tumor.
- Diagnóstico anatomopatológico: Astrocitoma pilocítico grado I.
- E: Faorable. Ha mejorado la agudeza visual en ojo derecho.
- D.P: HIDROCEFALIA ACTIVA. ASTROCITOMA HIPOTÁLAMO QUIASMÁTICO.

ANEXO XI

HOSPITAL UNIVERSITARIO LA PAZ:

MARZO 2.003

- Diagnóstico: Astrocitoma quiasmático – hipofisiario intervenido sin repercusión endocrinológica en el momento actual.
- Evolución: En RMM crecimiento del tumor restante, pendiente de intervención quirúrgica.

ANEXO XII

HOSPITAL UNIVERSITARIO LA PAZ:

JULIO 2.003

- MC: Tratamiento quirúrgico de proceso expansivo de vías ópticas (hipotálamo quiasmático con extensión intraventricular).
- AP: Amaurosis completa de ojo izquierdo desde hace varios años. Pérdida acusada de agudeza visual y campimétrica en ojo derecho. Cefaleas ocasionales. R.H cerebral se observó tumorización multicéntrica afectando vías ópticas bilateralmente con extensión quiasmática hipotalámica e invasión del sistema ventricular (ventrículo III y ventrículo lateral izquierdo).
- EA: Niña de once años intervenida quirúrgicamente de gluoma de vías ópticas en el año 2.002 con extirpación parcial. Evolucionó favorablemente conservando visión en retina temporal de ojo derecho. Ha sido seguida en consulta externa y en la última RM presenta crecimiento de módulos tumorales sobre todo a nivel del asta frontal del ventrículo lateral izquierdo. Aqueja también cefaleas ocasionales e incremento de pérdida visual en ojo derecho.
- Amorososis completa de ojo izquierdo. En el ojo derecho sólo distingue formas de tamaño grande a 10cms., resto de examen neurológico normal. Incremento de pérdida visual en ojo derecho.
- El estudio properatorio no contradice intervención quirúrgica..
- PO: El día 21/07/03 se interviene quirúrgicamente, realizándose craniotomía bifrontal. Abordaje microquirúrgico el asta frontal del ventrículo lateral izquierdo con excéresis parcial del nódulo tumoral y fenestración de septum intraventricular. Posteriormente se explora la región quiasmática por vía subfrontal derecha, resecao parcialmente nódulos tumorales quiasmáticos izquierdos. Se comprueba engrosamiento tumoral de nervio óptico derecho.
- Diagnóstico AP: Astrocitoma poliocítico de vías ópticas con zonas de ganglioglioma.
- E: En los 2 primeros días de la cirugía distingue la luz y formas por el ojo derecho, pero posteriormente sufre pérdida completa de visión. En la R.M de control se observa restos tumorales el el III ventrículo y áreas hipotálamo hipofisarias, así como cintillas ópticas bilateralmente. No hidrocefalia. No focalidad en miembros. Se hace consulta al Servicio de Oncología que estima oportuno dar tratamiento con quimioterapia en el sitio más próximo a su lugar de origen. Ha sido

valorada también durante su estancia por el Servicio de Endocrinología.

- D.P.: Glioma gigante multicéntrico de vías ópticas. Amaurosis completa.

ANEXO XIII

HOSPITAL VIRGEN DE LAS NIEVES:

AGOSTO 2.003.

- Motivo: Intervención quirúrgica programada.
- Diagnóstico principal: Astrocitoma hipotalámico
- .
- Procedimiento Quirúrgico; Implante de reservorio venoso.
- Enfermedad actual: Intervenida en otros centros hospitalarios por Astrocitoma en hipotálamo. Necesita continuar tratamiento con citostáticos.
- Intervención: Se interviene quirúrgicamente el 13 de Agosto bajo anestesia general, realizando implantación de un reservorio venoso en región anterior al tórax La punta del catéter se sitúa en cava superior sin incidencias.
- Evolución: El período postoperatorio transcurre con normalidad, procediendo al alta hospitalaria.

ANEXO XIV

HOSPITAL VIRGEN DE LAS NIEVES:

SEPTIEMBRE 2.003

- Paciente intervenida el 23/04/02 tras presentar pérdida de visión progresiva secundaria a la presencia de un tumor de SNC, realizándose exéresis del tumor y derivación del ventrículo peritoneal. Es intervenida nuevamente el 21/06/03 al contrastarse crecimiento de nódulos tumorales e incremento de pérdida de visión en ojo derecho. Diagnóstico: Glioma gigante multicéntrico de vías ópticas.
- La paciente presenta actualmente pérdida completa de visión bilateral y está sometida a tratamiento quimioterápico según protocolo SIOP para gliomas de bajo grado, precisando ingreso hospitalario y controles frecuentes.
- Dado el carácter inmunosupresor y los efectos secundarios del tratamiento, se recomienda por el momento restringir la asistencia a centros educativos, Considerando necesario continuar su educación en domicilio con el apoyo material y humano disponible para lograr el máximo grado de integración.

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA



E. O. E.	
UGÍJAR (Granada)	
Registro de Estado N°	
Partido Académico	63
Fecha	28/03/03

Delegación Provincial. Granada

E.O.E Ugíjar-Cádiar

DICTAMEN DE ESCOLARIZACIÓN

El Equipo de Orientación Educativa de UGÍJAR-CÁDIAR, de acuerdo a la Orden de 16 de febrero de 1999 sobre escolarización y matriculación del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados a excepción de los universitarios, y las Órdenes de 27 de febrero de 2001 y 14 de marzo de 2002 que modifican y adaptan la Orden de 16.02.99 y teniendo en cuenta las normas complementarias sobre escolarización y matriculación del alumnado para el curso 2002/03, de igual modo, con relación al 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, y la Orden de 19 de septiembre de 2002, que regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización; emite el siguiente Dictamen de Escolarización:

I.- DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A:

Apellidos y nombre:

Fecha de nacimiento: 12-04-1992 Edad: 10 años

Centro: CPIP "RIO CHICO" de Cádiar Etapa: **ED. PRIMARIA** Curso: 5º

Nombre y Apellidos del padre o tutor:

Nombre y apellidos de la madre o tutora:

Dirección: Localidad: Código Postal: *

Teléfono: *

Correo electrónico:

II.- MOTIVO POR EL QUE SE REALIZA EL DICTAMEN:

El presente Dictamen de escolarización se emite motivado por modificación de la situación educativa de la alumna.



III.-VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

- Capacidad cognitiva media.
- *Discapacidad sensorial por Astrocitoma quiasmático-hipofisario intervenido:*
 - AMAUROSIS OJO IZQUIERDO COMPLETA.
 - PÉRDIDA DE AGUDEZA VISUAL PROGRESIVA EN EL OJO DERECHO, desde el mes de Noviembre de 2001 hasta la intervención quirúrgica de 26/04/02. Agudeza visual actual 0,08.
- Relaciones interpersonales: Sociabilidad adecuada, con tendencia al liderazgo en su grupo de edad.
- Alta motivación y rendimiento escolar.
- Nivel de competencia curricular: Educación Primaria ciclo 3º, Nivel 1º.

IV.-VALORACIÓN DE LA MOVILIDAD Y DE LA AUTONOMÍA PERSONAL

- **Movilidad y desplazamientos:** En ambientes desconocidos y en carrera individual dificultades de desplazamiento y orientación.
- **Nivel de autonomía:**
 - A nivel personal presenta la autonomía propia de su edad cronológica (control de esfínteres, alimentación, higiene personal, etc.).
 - A nivel social mantiene relaciones interpersonales adecuadas.

V.- PROPUESTA DE APOYOS, AYUDAS Y ADAPTACIONES:

- **Recursos personales:**
 - Equipo GAICA de la ONCE.
 - Orientador/a.
 - Maestra Pedagogía Terapéutica de Apoyo a la Integración.



➤ **Recursos materiales:**

- Ampliación de la letra de los libros de texto.
- Atril, lupa y flexo de luz fría.
- Grabaciones de materiales curriculares (libros de texto, etc.).
- Ordenador personal.

- **Adaptación curricular no significativa de acceso:** necesita grabaciones, atril, lupa, flexo, ordenador personal, programa de ampliación de caracteres de ordenador y posiblemente se empiece a utilizar el método Braille.

VI.- PROPUESTA DE LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN (1):

Reunido el Equipo de Orientación Educativa de UGÍJAR-CÁDIAR, tras la evaluación psicopedagógica del alumno o alumna y después de la valoración interdisciplinar, considerando sus necesidades educativas especiales y las características del contexto social y familiar, propone la escolarización en la modalidad **A: GRUPO ORDINARIO A TIEMPO COMPLETO** recogida en el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas sus capacidades personales.



Fdo:

El/la orientador/a del Equipo de Orientación Educativa

Fecha: 28 de Marzo de 2003

OBSERVACIONES:

En estudio médico, con posibilidad de futuras intervenciones quirúrgicas. En la actualidad buen rendimiento en su grupo clase (recurso auditivo de las explicaciones de los maestros/as y de los comentarios de los compañeros/as, alto grado de integración personal, etc.), pero no se descarta en un futuro próximo la atención especializada de la maestra de Apoyo a la Integración fuera del aula en períodos variables (Modalidad B).

ANEXO XVI

HOSPITAL UNIVERSITARIO VIRGEN DE LAS NIEVES
SERVICIO DE PEDIATRIA

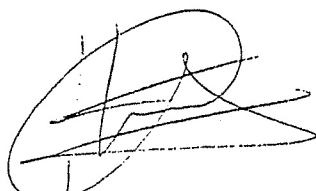
INFORME DE

Paciente intervenida el 23 de abril de 2002 tras presentar pérdida de visión progresiva secundaria a la presencia de tumor de SNC, realizándose exéresis del tumor y derivación ventriculo peritoneal. Es intervenida nuevamente el 21 de julio de 2003 al constatarse crecimiento de nódulos tumorales e incremento de pérdida de visión en ojo derecho. Diagnóstico: Glioma gigante multicéntrico de vías ópticas.

La paciente presenta actualmente pérdida completa de visión bilateral y está sometida a tratamiento quimioterápico según protocolo SIOP para gliomas de bajo grado, precisando ingreso hospitalario y controles frecuentes.

Dado el carácter inmunosupresor y los efectos secundarios del tratamiento, se recomienda por el momento restringir la asistencia a centros educativos. Consideramos necesario continuar su educación en domicilio con el apoyo material y humano disponible para lograr el máximo grado de integración.

Granada 15 de septiembre de 2003



Fdo. Dr.
Facultativo Especialista de Area

Fdo. Dr.
Jefe de Servicio.



ANEXO XVII

Consejería de Educación y Ciencia
Equipo de Orientación Educativa
C/Escuelas, s/n
18480 – Ugíjar (Granada)
Tlf.- 958.854.900

INFORME DE SOLICITUD DE RECURSOS

La alumna olarizada actualmente en el
C.E.I.P. “Río Chico” de Cádiar (Granada) en 6º curso de Primaria, presenta necesidades educativas especiales debidas a una discapacidad sensorial por *Astrocitoma pilocítico*, que le ha generado una ceguera casi total (según informes médicos).

En la actualidad M^a Carmen no puede asistir a clase ordinaria dado el carácter inmunosupresor y los efectos secundarios del tratamiento. En consecuencia dicha alumna, no puede mantener relaciones interpersonales adecuadas con sus compañeros, ni seguir un adecuado y completo proceso de enseñanza aprendizaje.

La Delegación provincial de Educación, el Ayuntamiento de Cádiar y la O.N.C.E. han subvencionado una línea digital, pero no disponen en dicho Centro de un ordenador adecuado.

Según los artículos 10, 11.1 y disposición adicional primera del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, solicito:

- Un ordenador con las características de procesamiento y memoria necesarias para poder utilizar dicha línea digital.
- Un micrófono inalámbrico para la tutora y especialistas de su clase de referencia.

En Cádiar a 2 de Marzo de 2004.

La Orientadora del E.O.E. Ugíjar-Cádiar

Fdo.

ANEXO XVIII

JUNTA DE ANDALUCÍA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Delegación Provincial. Granada
E.O.E Ugíjar-Cádiar



E. O.E.	
UGIJAR (Granada)	
Registro de Entrada Nº	_____
Registro Salida Nº	25
Fecha	23-03-2004

DICTAMEN DE ESCOLARIZACIÓN

El Equipo de Orientación Educativa de UGÍJAR-CÁDIAR, teniendo en cuenta, el Decreto 77/2004 de 24 de febrero, por el que se regulan los criterios y procedimientos de admisión del alumnado en los Centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía a excepción de los universitarios y de igual modo, con relación al 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, y la Orden de 19 de septiembre de 2002, que regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización; emite el siguiente Dictamen de Escolarización:

I.- DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A:

Apellidos y nombre:

Fecha de nacimiento: 12-04-1992 Edad: 11 años

Centro: CPIP "RIO CHICO" de Cádiar Etapa: ED. PRIMARIA Curso: 6º

Nombre y Apellidos del padre o tutor:

Nombre y apellidos de la madre o tutora:

Dirección: Localidad: Código Postal:

Teléfono:

Correo electrónico:



II.- MOTIVO POR EL QUE SE REALIZA EL DICTAMEN:

El presente Dictamen de escolarización se emite motivado por:

- Revisión del anterior Dictamen debido a una variación significativa de la situación de la alumna.
- La promoción de la alumna a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

III.-VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

- Capacidad cognitiva: media
- *Discapacidad sensorial* visual por astrocitoma pilocítico. Ceguera casi total (sólo ve luz) en ambos ojos, por trastorno de la vía óptica de etiología tumoral.
- *Grado de minusvalía de 81%* , expedido por el Centro de Valoración y Orientación de Granada a 24 de enero de 2003. (pendiente de próxima revisión para enero de 2005)
- Entorno familiar: El ambiente familiar es el adecuado, la familia presenta una actitud muy positiva hacia la institución escolar y tiene muchas expectativas de éxito escolar en su hija.
- Relaciones interpersonales: Sociabilidad adecuada
- Alta motivación y rendimiento escolar.
- Nivel de competencia curricular: Educación Primaria ciclo 3º nivel 2º

IV.-VALORACIÓN DE LA MOVILIDAD Y DE LA AUTONOMÍA PERSONAL

- **Movilidad y desplazamientos:** En ambientes desconocidos tiene dificultades de desplazamiento y orientación.
- **Nivel de autonomía:**
 - A nivel personal presenta la autonomía propia de su edad cronológica



V.- PROPUESTA DE APOYOS, AYUDAS Y ADAPTACIONES:

➤ Recursos personales:

- Maestro de Pedagogía Terapéutica Apoyo a la Integración.
- Equipo Específico para ciegos y deficientes visuales.
- Monitor de Educación Especial para desplazamientos.
- Orientador/a

➤ Recursos materiales:

- Ordenador personal.

➤ Posible adaptación curricular no significativa de acceso a determinadas áreas del currículo.

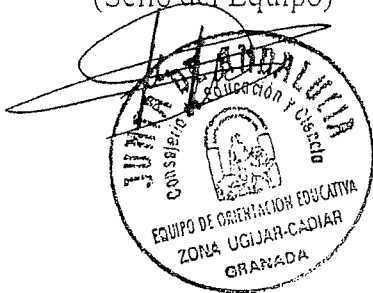
VI.- PROPUESTA DE LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN (1):

Reunido el Equipo de Orientación Educativa de UGÍJAR-CÁDIAR, tras la evaluación psicopedagógica de la alumna y después de la valoración interdisciplinar, considerando sus necesidades educativas especiales y las características del contexto social y familiar, propone la escolarización en: **GRUPO ORDINARIO CON APOYOS EN PERÍODOS VARIABLES** (modalidad B) recogida en el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas sus capacidades personales

VºBº El /La coordinador/a

El/la orientador/a del Equipo de Orientación Educativa

(Sello del Equipo)



Fdo:

Fecha: 16 de Marzo de 2004

ANEXO XIX



Consejería de Educación y Ciencia
Equipo de Orientación Educativa
C/Escuelas, s/n
18480 - Ugíjar (Granada)
Tlf.- 958.854.900

E. O.E.	
UGIJAR (Granada)	
Registro de Entrada Nº	_____
Registro Salida Nº	48
Fecha	31-05-04

INFORME DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Datos personales del alumno

Nombre: _____	o	Fecha Nacimiento: .. 2
		Telf. _____
Edad: 12 años		Curso: 6º de Primaria
Localidad: Cádiar (Granada)		

Datos del centro

Centro: C.E.I.P. "Río Chico". C/ Escuelas
Tutora: Alicia
Orientadora: _____
Motivo del informe: _____
Fecha de realización: 28-05-04

Interacción social: Aunque este curso la alumna no ha podido asistir regularmente a clase ha mantenido el contacto con algunos de sus compañeros de clase ya que son sus amigos tanto del colegio como del pueblo, así que actualmente no parece ser que tenga problemas de integración (aún así se deberá tener en cuenta a la hora de hacer las pruebas el problema que se le planteó con el menos alguno de sus compañeros del presente curso).

Aspectos de personalidad: La autoimagen, estilo atributivo, motivación que posee es positiva.

Autonomía personal: es completamente autónoma en las destrezas de autocuidado (vestido, aseo, limpieza, alimentación,...)

2.2. Historia escolar:

desde los tres años está escolarizada en este Centro en sus Informes Individualizados de Evaluación se refleja que evoluciona satisfactoriamente en todas las áreas por tanto, siempre ha promocionado y no ha repetido ningún curso.

3. SITUACIÓN CURRICULAR:

3.1. Competencia curricular:

El nivel de competencia curricular que posee es el establecido en los objetivos y contenidos del Tercer Ciclo de Educación Primaria.

3.2. Estilo de aprendizaje y motivación por aprender:

es una alumna que tiene una excelente motivación por aprender, se esfuerza muchísimo por aprender, a estado aprendiendo simultáneamente, el Braille, informática, etc. Tiene unas expectativas muy positivas hacia la Educación y en un futuro le gustaría suele estudiar sola en una habitación habilitada para ello, aunque a veces le ayuda su madre, suele preparar los exámenes el día antes de realizarlos. Hemos de decir que tiene una autoestima alta, al igual que una alta motivación hacia las tareas escolares.

4. INFORMACIÓN SOBRE EL ENTORNO FAMILIAR Y ESCOLAR:

4.1. Contexto familiar:

NOTAS

ANOTACIONES EN LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS:

- [^^^^] : Texto no que no se transcribe (no se aprecia en la grabación)
- [[[[: Solapamiento del habla (El número de corchetes es proporcional a la extensión del mismo)
- ... : Pausa
- (*Texto en letra cursiva*): Transcripciones no seguras, incluyendo la suposición más probable.
- (Texto en letra Times New Roman 10): Anotaciones del entrevistador sobre aspectos comunicativos no orales: sonrisas...
- (Texto en letra Times New Roman 12): Sucesos, incidencias durante la entrevista.

ABREVIATURAS (Historia clínica)

- A.O.: Ambos ojos.
- AP: Antecedentes personales y Anatomía Patológica.
- DP: Diagnóstico Principal.
- D.V.P. : Derivación Ventricular Peritoneal.
- E: Evolución.
- EA: Enfermedad actual.
- EC: Evolución clínica.
- ERG: Electroratínograma.
- PVE: Potenciales Visuales Evocados.
- MC: Motivo de consulta.
- M.O.E. : Movilidad Ocular Extrínseca.
- PO: Post – Operatorio.
- RNM.: Resonancia Magnética Nuclear.
- TAC: Tomografía Axial Computerizada.

